



HAL
open science

Attitudes face à des situations d'apprentissage du Français Langue Étrangère : perceptions, représentations, interlangue et (dé)nativisation. Le cas d'un établissement du secondaire à Dublin

Mélanie Schmutz

► To cite this version:

Mélanie Schmutz. Attitudes face à des situations d'apprentissage du Français Langue Étrangère : perceptions, représentations, interlangue et (dé)nativisation. Le cas d'un établissement du secondaire à Dublin. Education. 2017. dumas-01681540

HAL Id: dumas-01681540

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01681540>

Submitted on 16 Jan 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

**Attitudes face à des situations d'apprentissage
du Français Langue Étrangère :
Perceptions, représentations, interlangue et
(dé)nativisation
Le cas d'un établissement du secondaire à Dublin**

Mélanie SCHMUTZ

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Français langue étrangère et seconde

Sous la direction de M. José AGUILAR

Année universitaire 2016-2017



Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

**Attitudes face à des situations d'apprentissage
du Français Langue Étrangère :
Perceptions, représentations, interlangue et
(dé)nativisation
Le cas d'un établissement du secondaire à Dublin**

Mélanie SCHMUTZ

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Français langue étrangère et seconde

Sous la direction de M. José AGUILAR

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier

Mon directeur de mémoire, José AGUILAR, pour le temps précieux qu'il a accordé au suivi de cette recherche ainsi que pour ses conseils avisés et ses encouragements.

Ma seconde lectrice, Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA, pour sa relecture et son engouement pour mon sujet de mémoire.

L'ensemble des enseignants de Master 1 et 2 à distance en Didactique du français et des langues de l'Université Paris 3, leurs cours ont suscité un vif intérêt de ma part et m'ont permis de centrer ma problématique sur un sujet qui me passionne.

Pauline MEANY, la proviseure de Our Lady's School, qui m'a non seulement offert un stage au sein de son établissement en Irlande mais m'a également permis d'obtenir mon premier emploi dans mon pays d'accueil.

Les élèves et enseignants de Our Lady's School, qui m'ont permis de recueillir des données et m'ont aidée à m'adapter à ma nouvelle vie en tant qu'enseignante de français en Irlande.

Ainsi que tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, à ce projet de recherche : ma famille, mes amis ainsi que mes camarades de Master : Delphine, Alix, Audrey et Laure.

DÉCLARATION

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

NOM : **SCHMUTZ**

PRÉNOM : **MÉLANIE**

DATE : **8 OCTOBRE 2017**

SIGNATURE :



Citations

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue¹. »

GOETHE, J. W. (1943). *Maximes et réflexions*, Paris : Gallimard.

« Les langues, ça ne fonctionne pas comme les vases communicants. [...] Plus on en apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. »

DALGALIAN, G. (2014). *Conférence sur les bienfaits du bilinguisme précoce*. Nantes.

« L'erreur est la trace d'un des stades de l'appropriation. En tant que telle, elle est utile à l'apprenant lui-même, puisqu'il doit apprendre par l'expérience personnelle et procéder [...] par tâtonnement. »

BAILLY, D. (1998b). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*.
Paris : Ophrys

1 Traduit de l'allemand : « Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen. »

Sommaire

Remerciements.....	4
Citations.....	6
Introduction.....	8
PREMIÈRE PARTIE : Du positionnement théorique au questionnement sur le terrain	12
1. Profil d'apprenant.....	13
2. Nativisation et dénativisation.....	20
3. Norme et standard.....	25
4. Faute, erreur et inévitabilité.....	31
5. Écrit et Oral.....	34
DEUXIÈME PARTIE : Terrain et méthodologie de recherche.....	39
1. Our Lady's School : un établissement du secondaire en banlieue dublinoise.....	40
2. Caractéristiques des langues du répertoire langagier des apprenantes.....	50
3. Démarche suivie et outils choisis.....	59
TROISIÈME PARTIE : Analyses et interprétations.....	63
1. Représentations du français.....	64
2. Degré de conscience du phénomène de « nativisation ».....	69
3. Analyse de productions d'apprenantes.....	86
4. Perspectives de formation et pistes didactiques.....	96
Conclusion générale.....	105
Bibliographie.....	109
Sitographie (sites officiels).....	114
Table des annexes.....	115
Table des matières.....	181

INTRODUCTION

Le contexte mondial actuel se caractérise par une mobilité croissante ainsi qu'une ouverture massive des frontières. À l'heure de la mondialisation, la connaissance de plusieurs langues, même de manière partielle, semble nécessaire afin de garantir une cohésion sociale mais aussi le partage de valeurs communes et, de manière plus large, une ouverture au monde. C'est ainsi que l'éducation plurilingue se trouve vivement encouragée par le Conseil de l'Europe depuis la publication en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues* (désormais *CECRL*), notamment par le biais de la perspective actionnelle.

La connaissance de plusieurs langues, même de manière partielle, demeure un avantage pour l'apprenant plurilingue qui peut comparer leurs fonctionnements : des connaissances acquises préalablement dans une autre langue pourront être mises à profit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Toutefois, l'apprenant plurilingue peut aussi aisément commettre des erreurs (à l'écrit ainsi qu'à l'oral) liées au phénomène dit de « nativisation ».

La « nativisation », qui correspond à l'influence de la langue maternelle (désormais L1) et des langues déjà présentes au sein du répertoire langagier de l'apprenant sur son apprentissage d'une langue nouvelle (le Français Langue Étrangère, désormais FLE, dans notre cas) constitue la clef de voûte de notre étude. Particulièrement inéluctable dans les premières phases de l'apprentissage d'une langue étrangère, la « nativisation » se trouve en effet au cœur non seulement de l'élaboration de la compétence plurilingue mais aussi et surtout de la fabrication de l'interlangue.

En définitive, nous souhaitons montrer à travers notre travail que, loin d'être un problème, la « nativisation » ainsi que les erreurs auxquelles elle donne lieu devraient davantage être envisagées de manière positive par l'ensemble de la communauté éducative dans la mesure où elles font partie intégrante du processus d'apprentissage. La « nativisation » ne doit donc pas être corrigée mais bel et bien assistée au travers du processus de « dénativisation ».

C'est dans ce contexte que nous avons été amenée à nous interroger sur les attitudes que les apprenants peuvent adopter face à des situations d'apprentissage du FLE. La manière dont ils perçoivent la langue française ainsi que les représentations qu'ils se font du français permettent tout d'abord de jauger leur niveau de motivation quant à l'apprentissage de cette nouvelle langue.

C'est en ayant à l'esprit la corrélation entre le nombre d'erreurs commises par un apprenant et son degré de motivation que nous nous intéressons ensuite au phénomène de

« nativisation » auprès d'apprenants de FLE anglophones. Étant donné sa complexité et dans la mesure où il s'agit d'une étape importante et nécessaire au processus d'apprentissage, nous nous positionnons en faveur d'un accompagnement du phénomène de « nativisation » de sorte à encadrer la fabrication de l'interlangue des apprenants.

Ce mémoire sera développé dans une optique qui consiste à optimiser les pratiques sur le terrain où nous avons enseigné cette année : l'Irlande. L'objectif sera en effet de faire évoluer les attitudes en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE et la perception de la notion d'« erreur » plus particulièrement afin de promouvoir la prise en compte d'une certaine diversité linguistique. Nous pensons en effet que l'erreur de « nativisation » devrait plutôt être célébrée dans la mesure où elle permet d'établir des ponts entre les langues.

C'est donc à partir des tensions didactiques entre le domaine politico-institutionnel et le domaine proprement pédagogique fourni par notre expérience professionnelle quant à cette problématique que s'est dessiné ce projet.

Ce mémoire comporte trois parties correspondant à la définition du cadre théorique, à la présentation du contexte de cette recherche et de la méthodologie employée ainsi qu'à l'analyse et l'interprétation des données collectées et aux pistes didactiques qui en découlent.

La première partie, intitulée « Du positionnement théorique au questionnement sur le terrain », comporte cinq chapitres déclinant les notions-clés de ce travail. Le premier chapitre s'intéresse à la notion de « profil d'apprenant », notamment au travers de la place du FLE en Irlande. On se penche alors sur la compétence plurilingue ainsi que les effets d'une éducation plurilingue sur les apprenants de FLE. Le deuxième chapitre s'articule autour de la notion de « (dé)nativisation » par le biais notamment d'une définition du concept d'« interlangue ». Le processus d'apprentissage est alors saisi dans sa phase interne. Les notions de « norme » et « standard » sont explicitées dans le troisième chapitre. Cela mène à certaines interrogations : à l'aune de quelle « norme » linguistique l'enseignement/apprentissage du FLE en Irlande se fait-il ? En quoi les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE en France et en Irlande diffèrent-elles ? Le chapitre 4 découle naturellement de cette caractérisation et est consacré à la notion d'« erreur », envisagée en tant que fondamentalement constitutive du processus d'apprentissage et donc de manière positive. Les perceptions du phénomène par les différents acteurs de la communauté éducative sont ici prises en considération. Enfin, le cinquième chapitre présente les concepts de « graphie » et de « phonie » ainsi que les liens existant entre eux.

La deuxième partie, « Terrain et méthodologie de recherche », est constituée de trois chapitres. Le premier chapitre consiste à décrire et décrypter les caractéristiques historiques,

institutionnelles, pédagogiques et sociolinguistiques de Our Lady's School, l'établissement du secondaire dublinois au sein duquel cette recherche a été menée. Les niveaux macrosocial, mesosocial et microsociale de l'étude sont présentés dans ce chapitre. Le deuxième chapitre se concentre plus particulièrement sur les caractéristiques morphosyntaxiques et orales des trois (variétés de) langues du répertoire langagier retenu pour cette étude : l'anglais du sud de Dublin, le français parisien ainsi que l'espagnol castillan. Cette comparaison des langues a pour but d'anticiper certaines des erreurs liées au phénomène de « nativisation » commises par les élèves. Dans le troisième chapitre sont présentées la démarche (l'étude s'inscrit dans la recherche-action) ainsi que la méthode d'analyse. Un questionnaire en ligne a notamment été élaboré et soumis aux élèves afin de récolter des données précieuses quant à leur perception de la langue française. Des données écrites et orales concrètes ont par ailleurs été recueillies auprès d'élèves en phase précoce d'apprentissage et des enseignantes ont répondu à des questions en lien avec le phénomène de « nativisation ».

Enfin, la troisième partie s'intitule « Analyses et interprétations » et comporte quatre chapitres en lien direct avec la lecture des données récoltées. Le chapitre 1 s'intéresse à la manière dont élèves et enseignantes se représentent la langue française à Our Lady's School. Le deuxième chapitre, quant à lui, sert à mettre en évidence le fait que la « nativisation » demeure un phénomène inconscient par le biais de tests sur des aspects multiples de la langue et d'auto-évaluations. Puis les productions écrites et orales des élèves en elles-mêmes sont analysées au travers du prisme de la « nativisation » dans le troisième chapitre. Le recours à la L1 y est envisagé de manière positive. Enfin, le chapitre 4 suggère des perspectives de formation et pistes didactiques pour une politique éducative qui mettrait encore davantage en valeur l'éducation plurilingue au sein de l'établissement, notamment par le biais des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE).

PREMIÈRE PARTIE

-

DU POSITIONNEMENT THÉORIQUE AU QUESTIONNEMENT SUR LE TERRAIN

L'objectif de cette première partie relativement descriptive/explicative consiste à définir les différentes notions-clés auxquelles nous ferons référence dans le cadre de ce mémoire. Cette étude se trouve en effet au confluent de plusieurs disciplines—Sciences Humaines et Sociales, Didactique ainsi que Recherche en Acquisition du Langage (désormais RAL). Cette démarche préalable nous permettra de développer au mieux notre problématique (macro-structure), nos questionnements (micro-structure) ainsi que nos diverses hypothèses avant de nous intéresser au terrain de la recherche en lui-même.

1. Profil d'apprenant

Le concept de « profil d'apprenant » sera tout d'abord abordé au travers de ce mémoire. Un certain nombre de notions sous-jacentes est à prendre en considération lorsque l'on s'intéresse à ce concept : c'est en effet le maillage de ces diverses notions qui permettra d'arriver à une définition satisfaisante.

Le fait de croiser les concepts de « plurilinguisme », « répertoire langagier », ou encore de « trajectoire d'apprentissage » permettra de mieux définir ce que l'on entend par le concept aux facettes multiples de « profil d'apprenant ». Notons par ailleurs que le profil des apprenantes² irlandaises ayant permis cette étude sera, quant à lui, détaillé dans la deuxième partie de ce mémoire, dans la section consacrée à la présentation du terrain de la recherche (§ 1.2. décrivant le niveau mesosocial).

1.1. Langue maternelle et langue étrangère

Dans le contexte de notre étude sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte anglophone (dans la banlieue de Dublin, en Irlande³), il nous semble que les termes de « langue maternelle » et « langue étrangère » nécessitent tout d'abord d'être clarifiés.

La « langue maternelle » est envisagée comme étant la langue parlée par l'environnement parental et acquise naturellement par le locuteur (Dabène, 1994 : 8). Dans le cas de notre étude, il s'agit donc de l'anglais, héritage de la colonisation de l'Irlande par le Royaume-Uni⁴. Cette représentation semble toutefois limitée : s'agit-il nécessairement de la langue parlée par la « mère » (= « mater » en latin) ?

C'est pour cette raison que la « langue maternelle » est également connue sous le nom de « langue première » (Lüdi & Py, 1986 : 44) par exemple, terme qui apparaît davantage

2 Nous adoptons la forme féminine car nous avons observé un terrain où il n'y avait que des apprenantEs.

3 Notre étude sera fondée sur des données collectées au sein d'un établissement du secondaire nommé Our Lady's School. Cette école de filles est située à Terenure, à quelques kilomètres de la capitale irlandaise.

4 Nous ne rentrerons volontairement que très peu dans le débat existant autour des statuts de l'anglais et du gaélique irlandais en Irlande. Nous nous en tiendrons au fait que l'anglais demeure la langue majoritairement parlée à travers le pays.

approprié à la réalité qu'il recouvre⁵. En définitive, c'est à la langue de construction identitaire de l'individu que la « langue maternelle » ou « langue première » (L1) fait référence.

La dénomination « langues étrangères », quant à elle, sera employée afin de faire référence aux différentes langues (connues à des niveaux variés, nous y reviendrons en paragraphe 1.2.) présentes au sein du répertoire langagier de l'apprenant. Ces langues seront nommées de la manière suivante :

- L2 : première langue étrangère apprise = seconde langue du répertoire langagier de l'apprenant, après la langue maternelle (= L1) ;
- L3 : deuxième langue étrangère apprise = troisième langue du répertoire langagier de l'apprenant, après la langue maternelle (= L1) et la première langue étrangère (= L2) ;
- Et ainsi de suite⁶.

1.2. Le poids du Français Langue Étrangère

Précisons dès à présent que le français demeure la première langue étrangère enseignée en Irlande et en banlieue dublinoise plus particulièrement⁷. Pour Jones et Coffey (2017 : 9), auteurs britanniques prenant en compte des paramètres historiques, cela s'explique de la manière suivante :

- « it is the language of [their] nearest neighbours and most countries have a tradition of familiarity with their neighbouring language and culture ;
- there are important and cultural links between Britain⁸ and France ;
- French is ingrained into [their] education system and into [their] psyches as « the » foreign language, with most MFL⁹ material aimed at French and French attracting the highest number of students, thereby language-qualified staff ;
- although now no longer comparable with English, French retains international prestige as an international language of culture ;
- as a mother tongue or second language, French connects a wide range of different societies around the world (*la Francophonie*) ;
- the linguistic effects of history have resulted in enormous lexical congruity between English and French¹⁰. ».

5 À ce sujet, voir également l'entrée de Dewaele dans le forum de la revue Applied Linguistics sur la notion de « LX » (<https://academic.oup.com/applij/article-lookup/doi/10.1093/applin/amw055>).

6 Le statut du gaélique irlandais demeure toutefois épineux : s'il est enseigné après l'anglais en Irlande, à la manière d'une langue étrangère (tout comme le FLE, par exemple), il semble néanmoins problématique, pour des raisons éthiques, de qualifier la langue d'origine du peuple irlandais de « langue étrangère »...

7 Après le gaélique irlandais, dont le statut, une fois encore, demeure problématique.

8 Ces remarques s'appliquent à l'enseignement du français au Royaume-Uni, mais étant donné le passé de l'Irlande avec le pays, les commentaires des auteurs sont valables pour les deux.

9 MFL = « Modern Foreign Languages », titre de l'ouvrage de Jones et Coffey.

10 Nous avons pris le parti de traduire toutes les citations en anglais afin de nous montrer le plus lisible et respectueuse possible.

(Il s'agit de la langue de [leurs] voisins directs et la plupart des pays ont une relation de familiarité avec leurs langue et culture limitrophes ; il existe des liens importants et culturels entre la Grande-Bretagne et la France ; le français est enraciné dans [leur] système éducatif et dans [leurs] esprits comme « la » langue étrangère, avec la plupart de la documentation sur les langues étrangères modernes visant le français et le français attirant le plus grand nombre d'élèves et par là-même d'enseignants de langues qualifiés ; bien que désormais plus comparable à

(Jones & Coffey, *ibid.*).

1.3. *Plurilinguisme*

La notion de « plurilinguisme » (ou « multilinguisme »), qui se trouve au cœur de notre étude et qui caractérisera nos apprenantes à un premier niveau, mérite elle aussi une attention particulière. Pour Beacco et Byram (2003 : 8), le « plurilinguisme » d'un individu se définit de manière très simple comme sa « compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes ». D'après les auteurs (et contrairement à la *doxa*), le « plurilinguisme » ne doit donc *a priori* en aucun cas être évalué à l'aune des compétences d'un natif mais doit bel et bien prendre en considération des langues connues à des niveaux variés. Le terme de « bilinguisme », tel qu'il a été défini par Bloomfield : « the native-like control of two languages¹¹ » (Bloomfield, 1935 : 56) laisse quant à lui sous-entendre l'inverse. En effet, d'après Bloomfield (*ibid.*), un individu n'est véritablement bilingue que lorsqu'il maîtrise parfaitement deux langues (à l'oral comme à l'écrit). Cette vision demeure toutefois à nuancer, particulièrement lorsque l'on s'intéresse à la notion de « plurilinguisme » dans le cadre de la mondialisation, comme on l'a évoqué en introduction.

Les récents travaux menés par le Conseil de l'Europe (2001) quant à l'enseignement/apprentissage des langues à l'échelle européenne soutiennent ce point de vue. D'après le *CECRL* :

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

(Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Cette description, plus détaillée que celle donnée par Beacco et Byram (Beacco & Byram, *ibid.*), apporte un complément d'informations à la définition proposée par les deux auteurs. Les langues sont ici considérées comme des éléments non figés : le « plurilinguisme » est donc un phénomène que l'on peut qualifier de « mouvant ». On remarque par ailleurs que, d'après les auteurs du *CECRL*, le « plurilinguisme » est une notion

l'anglais, le français conserve un prestige international en tant que langue internationale de la culture ; en tant que langue maternelle ou langue seconde, le français relie une grande variété de sociétés différentes à travers le monde (*la Francophonie*) ; les effets linguistiques de l'Histoire ont eu pour résultat une immense conformité lexicale entre l'anglais et le français.)

11 (La maîtrise, semblable à celle d'un natif, de deux langues.)

aux contours flous, qui prend la forme d'un réseau, d'une toile (« les langues sont en corrélation et interagissent », Conseil de l'Europe, *ibid.*) plus que d'un système organisé et linéaire (l'apprenant en langues « ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés », Conseil de l'Europe, *ibid.*). La notion d'« interaction » entre les langues du répertoire langagier de l'apprenant constituera la clef de voûte de notre travail.

De Mauro (De Mauro, 1977 : 87), quant à lui, formule le concept de manière sensiblement différente. Pour le linguiste, l'appellation « plurilinguisme » fait référence à « la cohabitation soit de types différents de sémiose, soit d'idiomes différents, soit de différentes normes de réalisation d'un même idiome. Cela semble être une condition permanente de l'espèce humaine, et donc de toute société humaine » (De Mauro, *ibid.*). C'est la référence aux « idiomes différents » qui nous intéresse plus précisément dans cette description que l'on peut finalement considérer comme étant bien plus englobante que celles de Beacco et Byram et du Conseil de l'Europe. On remarque par ailleurs que, pour De Mauro (*ibid.*), le concept de « plurilinguisme » demeure inévitable dans le cadre de notre société actuelle (à l'heure de la mondialisation) et a toujours caractérisé l'espèce humaine. Le linguiste entrevoit donc l'utilisation de plusieurs langues, sans distinction de degrés de compétences, comme une caractéristique foncièrement inhérente de l'être humain.

1.4. Répertoire langagier

La notion de « plurilinguisme » demeure donc intimement liée à celle de « répertoire langagier » (Conseil de l'Europe, *ibid.*), c'est-à-dire à l'ensemble des langues connues de l'apprenant, à des niveaux variés. On l'a vu dans le paragraphe précédent, une certaine porosité/perméabilité existe entre les différentes langues du « répertoire langagier » de l'apprenant ; si elles se caractérisent bien souvent par un déséquilibre en termes de compétences (comme l'ont précisé Beacco & Byram, *ibid.*), ces langues présentent néanmoins un degré plus ou moins élevé d'interaction les unes avec les autres et s'influencent mutuellement (nous y reviendrons lorsque nous définirons le concept de « nativisation » en paragraphe 2.1. de cette première partie).

Notons par ailleurs que la dénomination de « répertoire langagier » adoptée par le *CECRL* (Conseil de l'Europe, *ibid.*) pour faire référence à ce concept est également connue, selon les auteurs, sous d'autres termes tels que « répertoire communicatif » (Dabène, *ibid.* : 153), « répertoire pluriel et dynamique » (Lüdi, 2000 : 181), « répertoire plurilingue » (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003 : 37) ou encore « répertoire linguistique » (Coste, 2002 : 117). Malgré cette diversité terminologique, l'appellation « répertoire » demeure présente dans tous les cas. Or nous avons vu dans le paragraphe précédent que l'idée d'une catégorisation,

d'un classement des langues connues de l'apprenant n'était pas entièrement satisfaisante dans la mesure où des va-et-vient pouvaient être opérés entre elles¹². En définitive, le terme de « réseau » nous semble davantage approprié étant donné que le « répertoire langagier » ou « plurilingue » de l'apprenant n'est pas considéré comme une addition de langues mais bel et bien comme un ensemble pluriel et non cloisonné (le terme « pluriculturel » accompagne par ailleurs bien souvent celui de « plurilingue »).

À travers cette étude, nous nous attacherons à circonscrire le « répertoire plurilingue » des apprenantes : les langues qu'elles connaissent (à des degrés variés, on l'a dit dans le paragraphe 1.2. sur la notion de « plurilinguisme ») seront envisagées comme le point de départ de notre recherche. L'anglais et le français font évidemment partie de ce répertoire, mais il sera intéressant de considérer les autres langues représentées.

On pourra tout d'abord se poser la question suivante : quels sont les moyens permettant de mesurer les compétences de l'apprenant dans l'ensemble de ces langues ? Nous proposerons de nous fonder sur les descripteurs du *CECRL* qui permettent de mettre en regard les compétences acquises d'une langue à une autre et dont l'autorité a été établie à l'échelle de l'Europe¹³.

1.5. Trajectoire d'apprentissage

1.5.1. Définition

La notion de « trajectoire d'apprentissage », telle qu'elle est définie par Porquier (1995 : 94) et en lien direct avec celles de « plurilinguisme » et de « répertoire langagier », nous permettra elle aussi de circonscrire un peu plus le profil des apprenantes. L'auteur la définit comme « l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte » (Porquier, *ibid.*). Porquier ajoute par ailleurs que « [t]oute situation d'apprentissage peut être caractérisée par les interrelations entre langue, apprenant et contexte » (*ibid.*). Pour lui, il est clair qu'« aucune expérience d'apprentissage n'est totalement indépendante des autres et que les processus et stratégies d'apprentissage de deux langues (ou davantage) n'opèrent pas de façon étanche » (Porquier, *ibid.* : 95).

Le concept évoqué par l'auteur rejoint donc très clairement les définitions du « plurilinguisme » données par Beacco et Byram ainsi que le Conseil de l'Europe *supra*. Les

¹² Selon nous, le terme de « répertoire » fait uniquement référence à la manière de nommer les langues à laquelle nous avons fait allusion précédemment : L1, L2, L3...

¹³ Notons toutefois que les recommandations du *CECRL* n'ont pas encore tout à fait touché le système éducatif irlandais (des réformes sont en cours à ce sujet, nous y reviendrons en paragraphes 3.5 de cette partie et 1.1.3. de la deuxième partie de ce mémoire).

langues du « répertoire langagier » de l'apprenant sont effectivement en lien les unes avec les autres. Elles communiquent entre elles et s'influencent mutuellement au sein du processus d'« appropriation langagière » (Besse & Porquier, 1982 : 79) qui demeure la dénomination choisie par Besse et Porquier afin d'abolir la distinction entre « acquisition », processus inconscient, et « apprentissage », processus conscient. Ce point de vue est également soutenu par la théorie émergentiste selon laquelle le processus d'apprentissage possède un « caractère dynamique » (Miras, 2017¹⁴). En définitive, la « trajectoire d'apprentissage » de l'apprenant correspond donc à l'orientation que prend son « répertoire langagier » au fur et à mesure qu'il se développe.

1.5.2. Questionnements

C'est en s'appuyant sur ce concept que nous tenterons de répondre aux interrogations suivantes : Dans quel contexte et de quelle manière les différents idiomes du répertoire plurilingue de l'apprenant s'influencent-ils mutuellement ? L'impact de la L1 (= l'anglais, dans notre cas) est-il réellement prépondérant par rapport à celui des autres langues ? Les réponses données au questionnaire en ligne que nous avons créé et soumis aux apprenantes constitueront une ressource précieuse à ce sujet.

1.5.3. Hypothèses

Pour ce qui est du phénomène de corrélation entre les idiomes, nous supposons que les langues du répertoire de l'apprenant s'influencent mutuellement, à l'oral comme à l'écrit ; c'est cette dimension que nous veillerons à faire ressortir de cette étude. Nous avançons également que l'influence de la L1 (= l'anglais) sera dominante par rapport à celle des autres langues du répertoire langagier de l'apprenant (telles que le gaélique irlandais ou encore l'espagnol) mais que ces autres langues auront également un poids dans la charge d'apprentissage du FLE (= la somme d'efforts pour apprendre, nous définirons le terme plus amplement lorsque nous traiterons de la différence entre « faute » et « erreur » en paragraphe 4.2.).

1.6. Apprenant en langue

1.6.1. Définition

Enfin, le concept même d'« apprenant en langue » (Aguilar & Brudermann, 2014 : 291), relativement englobant, mérite selon nous d'être défini. Il s'agit *a priori* d'une notion

14 Par souci de clarté et afin de faciliter l'accès aux ressources, nous avons décidé d'intégrer des liens cliquables vers les textes auxquels nous faisons référence (lorsque cela est possible). Les dates de consultation de ces sites seront quant à elles précisées en bibliographie.

URL : <https://rdlc.revues.org/1383>

relative et variable ; d'après Aguilar et Brudermann , « the second language and culture « individual-learner » corresponds to a complex and multifaceted entity composed of social, emotional, cognitive and discourse-based variables¹⁵ ». Nous mobilisons ici ce concept car il nous permettra de mieux appréhender les représentations que les apprenantes se font du français.

Nous ne ferons pas allusion à la dénomination de « langue seconde » dans ce travail. Nous nous concentrerons davantage sur l'acquisition de langues que nous qualifierons d'« étrangères ». Toutefois, il nous semble que la définition donnée par les auteurs (en rapport avec l'enseignement/apprentissage de langues/cultures dites « secondes », donc) peut également s'appliquer à l'enseignement/apprentissage de langues/cultures « étrangères ».

L'ouvrage dont est extraite cette citation (Fäcke, 2014) porte en effet sur l'acquisition du langage de manière générale, bien que les auteurs établissent une distinction entre l'acquisition d'une L1 et d'une L2. Le chapitre intitulé « Language Learner » (pp. 291-307) permettra de dresser un portrait réfléchi des apprenantes (dans la deuxième partie de ce mémoire) en prenant en compte les paramètres évoqués *supra*. Il servira également à faire prendre conscience aux apprenantes du phénomène de « nativisation » qui constitue une « une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 13) en les invitant à identifier certaines caractéristiques significatives de la langue/culture cible (= le français) ainsi que les différences entre leur langue maternelle (= l'anglais) et la langue/culture cible¹⁶ (Aguilar & Brudermann, *ibid.* : 301).

1.6.2. Questionnements

Cela nous permettra de nous poser les questions suivantes :

- Doit-on alors prendre en considération un seul « profil d'apprenant »-type ou bien au contraire une variété de profils, selon les langues étudiées et le nombre d'années qui leur ont été consacrées ?
- Par ailleurs, ne doit-on se concentrer que sur les langues apprises en contexte scolaire ? Ou également en contexte domestique ?
- Nous nous pencherons également sur les représentations¹⁷ que les apprenantes irlandaises se font du français et tenterons de déterminer pourquoi le français est

15 (L'« apprenant individuel » en langue et culture secondes correspond à une entité complexe aux facettes multiples composée de variables sociales, émotionnelles, cognitives et également fondées sur le discours.)

16 (« Interactions may thus allow ILs to identify the meaningful characteristics of the L/C 2, the differences between their mother tongue(s) and the L/C 2 ».)

17 Nous envisageons les « représentations » comme « des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement » et qu'il utilise « comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites », sans que cela comporte pour lui une « expérience consciente » (Bloch cité dans Miras, Aguilar & Auzéau, 2016 : 51).

perçu comme une langue difficile.

- Enfin, nous nous interrogerons sur l'âge des apprenantes ainsi que son rôle éventuel dans les résultats obtenus. Les données auraient-elles été sensiblement différentes si elles avaient été collectées auprès d'adultes ayant *grosso modo* le même niveau de français que les apprenantes ?

1.6.3. Hypothèses

Il nous semble que la notion de « profil d'apprenant » recouvrira des réalités diverses selon la nature du répertoire langagier de l'utilisateur et que les langues apprises en dehors de l'environnement scolaire (en contexte domestique, notamment) pourront également avoir un impact sur les résultats de cette recherche.

Pour ce qui est des diverses représentations associées au FLE, nous supposons que bon nombre d'apprenantes considèrent le français comme une langue agréable mais complexe. Nous tenterons de creuser ces représentations à partir de l'analyse des réponses données à l'une des questions présentes au sein de notre enquête (« What comes to your mind when you think of the French language¹⁸ ? »). Nous veillerons également à comparer le fonctionnement du français à celui des autres langues.

Il nous semble enfin que cette recherche pourra également être profitable en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE à l'âge adulte dans la mesure où les phénomènes observés se retrouveront *a priori* en début d'apprentissage, peu importe l'âge de l'apprenant.

En définitive, c'est donc le maillage de ces multiples notions (distinction entre « langue maternelle » et « langue étrangère », « plurilinguisme », « répertoire langagier », « trajectoire d'apprentissage » et « apprenant en langue ») qui permettra de dresser au mieux le profil des apprenantes dans le cadre de notre étude. Ces divers concepts ont par ailleurs été d'une aide précieuse lors de la conception et l'orientation du questionnaire qui a été soumis aux apprenantes¹⁹.

2. Nativisation et dénativisation

Le phénomène de « nativisation » à proprement parler ainsi que celui de « dénativisation » (les deux notions constituant les deux facettes d'une même réalité) seront ici

18 (Qu'est-ce qui te vient à l'esprit quand tu penses à la langue française ?)

19 Sur lequel nous reviendrons, également dans la deuxième partie de ce mémoire (§ 3.2.2.).

analysés. La « nativisation » se trouve en effet directement au cœur de cette étude, tout comme son équivalent à visée régulatrice, la « dénativisation ».

2.1. Nativisation

2.1.1. Définitions

Pour ce qui est de la « nativisation », plusieurs définitions en sont données par les linguistes mais c'est à Andersen (1983) que l'on doit la description la plus précise : « In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses » (Andersen, 1983 : 20²⁰). D'après l'auteur, la L1 (et les langues déjà connues) de l'apprenant possède(nt) donc une influence sur l'apprentissage d'autres langues ; c'est à ce phénomène que correspond la « nativisation ».

D'autres linguistes nomment le processus différemment. C'est notamment le cas de Jordan pour qui il s'agit plutôt d'un « transfert » (Jordan, 2004 : 168) d'une langue à une autre, ou encore de Corder qui lui envisage la « nativisation » sous le terme de « borrowability²¹ » (Corder, 1992 : 27). D'après lui, et comme le résume Grosbois, « l'influence ne se limite pas à celle exercée par la L1 mais s'étend aux langues autres que celle en voie d'acquisition » (Grosbois, 2009²²).

Le phénomène de « nativisation » demeure en effet au cœur de la réflexion de Grosbois (ibid.). Par le biais d'une référence à Corder, l'auteure élargit le champ d'action de la « nativisation » en insistant sur le fait que les langues autres que la L1 (comme la L3 ou L4) peuvent également avoir une certaine influence sur l'apprentissage de la L2 : « The mother tongue is, of course, not the only source of borrowing behavior. Any other languages known to the learner are also a source of forms when he is casting around to supplement his interlanguage²³ » (Corder in Grosbois, ibid.).

20 (Dans tous les contextes où l'apprenant maîtrise déjà une langue lorsqu'il commence à en acquérir une autre, les paramètres linguistiques de la/des langue(s) qu'il/elle a acquise(s) précédemment possèdent un impact sur son acquisition d'une langue supplémentaire. [...] Les productions, dans ces multiples contextes, sont largement perçues et analysées selon les langues (acquises antérieurement ou simultanément) que l'apprenant connaît et utilise.)

21 De l'anglais « borrow » qui signifie « emprunter ».

22 URL : <https://alsic.revues.org/1239>

23 (La langue maternelle n'est bien évidemment pas la seule source de comportements liés à une forme d'emprunt. N'importe laquelle des autres langues connues de l'apprenant demeure également une source de structures lorsqu'il cherche à compléter son interlangue.)

2.1.2. Interlangue

L'interlangue se définit comme la « structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère » (Galligani, 2003 : 243) marquée par « des traits de la langue-cible, de la langue maternelle et/ou des autres langues acquises antérieurement » (Py, 1994 : 150). Il s'agit d'une structure hybride à valeur provisoire et intermédiaire. La notion d'« interlangue » nous permet d'envisager les éventuelles erreurs des apprenantes comme faisant partie intégrante du processus d'acquisition de la langue nouvelle. Comme le précise Selinker, « on ne peut pas éviter de reconnaître l'existence d'un interlangue, qui doit être décrit comme un système et non pas comme une collection d'erreurs isolées » (Selinker, 1969 : 68). Pallotti (2017²⁴) souligne une certaine diversité terminologique associée au concept : d'autres chercheurs parlent de « compétence transitoire » (Corder, 1967 : 67), de « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971 : 17) et de système « approximatif » (Nemser, 1971 : 165), mais c'est le terme de Selinker qui « s'est imposé dans l'usage commun dans un sens positif » (Pallotti, *ibid.*). Pour Pallotti (*ibid.*), « un bon enseignement des langues doit être fondé sur l'observation des apprenants, leurs compétences, leurs stratégies, leurs besoins et leurs limitations » et ce « d'une façon positive : ils doivent abandonner l'attitude traditionnelle de compter les erreurs et de constater les limites des élèves » (*ibid.*). En lien direct avec la notion de « plurilinguisme », le concept d'« interlangue » sert donc à « développer une « multicom pétence » globale qui comprend toutes les langues et toutes les compétences linguistiques et de communication. » (Pallotti, *ibid.*).

2.1.3. Dénomination retenue

À travers cette étude, il s'agira donc d'observer non seulement l'impact de la L1 mais également (dans une moindre mesure, certes) celui des autres langues du répertoire langagier des apprenantes sur le processus d'apprentissage du FLE. La « nativisation » est donc à envisager comme un phénomène large, représentatif du « plurilinguisme » caractérisant notre société moderne et mondialisée. Par souci de clarté, nous nous en tiendrons à l'usage du terme « nativisation ». Les notions de « transfert » et de « borrowability » (= possibilité d'emprunter aux autres langues connues) demeurent sous-jacentes et nous ne les utiliserons que pour faire référence à des aspects précis de la « nativisation ».

Notons enfin que la « nativisation » est perçue comme une notion relative dans la mesure où elle demeure variable d'un individu à un autre. Elle se décline par ailleurs en ordres phonologique, syntaxique, morphologique et orthographique²⁵.

24 URL : <http://www.gabrielepallotti.it/pub/16Pallotti-FDM-Interlangue.pdf>

25 Pour ce qui est de l'oral, le principe de « surdité phonologique », lié à l'existence d'un « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1939 : 54) et se manifestant sous la forme d'un filtre qui empêche l'apprenant de

2.1.4. Questionnements et hypothèses

Par ailleurs, quel est le degré de conscience du phénomène de « nativisation » de la part des apprenantes ? S'agit-il de quelque chose de relativement réfléchi ou au contraire d'un processus défiant leur volonté ? En outre, peut-on parler de « nativisation » de manière générale ou bien existe-t-il plutôt des « nativisations », au pluriel ?

Selon nos hypothèses, la « nativisation » demeure un phénomène inconscient, ce qui la rend d'autant plus difficile à déceler. En outre, il nous semble qu'à l'image du répertoire langagier de l'apprenant, le phénomène de « nativisation » demeure variable d'un individu à un autre et qu'une pluralité de situations doit être prise en compte.

Enfin, il peut être bon de préciser qu'Andersen (ibid.) s'intéresse de près aux phénomènes de « pidginisation », de « créolisation » et d'« acquisition d'une langue seconde » (terme qui nous concerne directement). Selon lui, ces trois aspects demeurent intimement liés et constituent en fait une seule et même réalité : l'acquisition du langage.

2.2. Dénativisation

2.2.1. Définition

Andersen aborde ces trois notions²⁶ au travers du prisme de la « nativisation » (ibid.) : d'après lui, l'appropriation du langage demeure un processus bidirectionnel, à mi-chemin entre « nativisation » (utilisation de structures proches de la langue maternelle et éloignées de la langue-cible, caractérisée par une « norme interne ») et « dénativisation » (utilisation de structures proches de la langue-cible et non plus de la langue maternelle, caractérisée par une norme dite « externe »). L'acquisition d'une langue seconde peut ainsi être représentée sous la forme du schéma suivant :

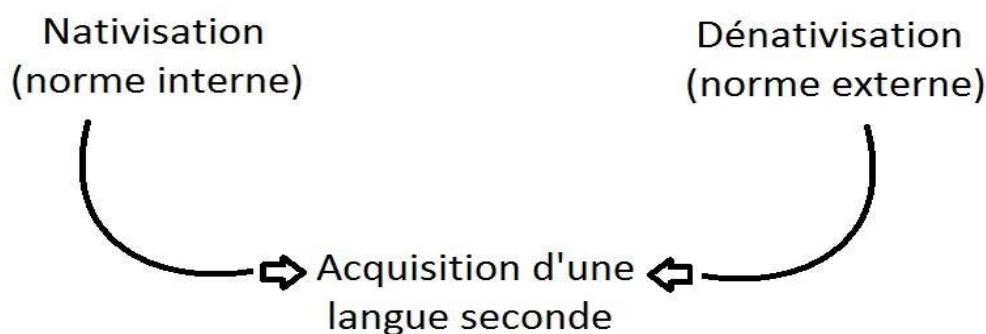


Schéma 1 : Acquisition d'une langue seconde

Concernant le processus de « dénativisation » à proprement parler, il a finalement pour objectif d'accompagner la « simplification de l'interlangue » (Andersen, ibid. : 127) qui

percevoir la langue étrangère est lui aussi identifié sous le phénomène dit de « nativisation » (nous y reviendrons dans la dernière partie de ce mémoire, lorsque nous aborderons la Méthode Verbo-Tonale, en paragraphe 4.2.3.).

26 « Pidginisation », « créolisation » et « acquisition d'une langue seconde », donc.

constitue une étape positive, formatrice et nécessaire à l'acquisition d'une langue étrangère. Le but de la « dénativisation » demeure en définitive de faire en sorte que l'apprenant se défasse progressivement de l'influence de sa langue maternelle (et des langues qu'il connaît déjà) afin de se familiariser davantage avec le fonctionnement de la nouvelle langue en cours d'apprentissage (le FLE, dans notre cas).

En définitive, Andersen perçoit la « nativisation » comme étant « the gradual transition of attention from an internal to an external norm, (...) the switch that learners make from reliance on simplifying to reliance on inferencing strategies » (Andersen cité dans Ellis, 1985 : 254²⁷). Comme le soulignent Demaizière et Narcy-Combes : « [o]n perçoit ainsi que l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage » (Demaizière & Narcy-Combes, *ibid.*) dans la mesure où il s'agit en quelque sorte de recréer une norme à associer à la nouvelle langue.

2.2.2. Questionnements et hypothèses

De manière générale, les questions majeures auxquelles nous comptons nous intéresser au travers de ce travail de recherche demeurent les suivantes :

- À quel point la L1 (= l'anglais) ainsi que les autres langues connues de l'apprenant (dans une moindre mesure) influence(nt)-t-elle(s) son apprentissage du français langue étrangère ?
- Ou, pour le formuler de manière plus simple : Quel est l'impact du phénomène de « nativisation » sur l'apprenant de français langue étrangère anglophone ?
- Quels moyens peut-on mettre en œuvre afin d'accompagner au mieux ce processus ?

Il nous semble que la langue maternelle ainsi que les autres langues présentes au sein du répertoire langagier de l'apprenant (qui prend plutôt la forme d'un « réseau », comme nous l'avons précisé en paragraphe 1.3.) influencent son apprentissage du FLE. En effet, la « nativisation » demeure nécessaire et essentielle dans les phases précoces d'apprentissage d'une langue nouvelle, et nous supposons notamment que nous trouverons des traces d'anglais dans les productions en français des apprenantes. Nous posons également que la « nativisation » a un effet positif sur l'apprentissage du français, notamment lorsque certains procédés observables en L1 (ou dans toute autre langue du répertoire plurilingue de l'apprenant) se retrouvent en FLE (au niveau de la prononciation ou pour ce qui est de l'orthographe, par exemple).

En troisième partie de ce mémoire (§ 4), nous proposerons des moyens d'accompagner

27 (le passage graduel de l'attention d'une norme interne vers une norme externe, (...) la transition que les apprenants opèrent depuis une dépendance à des stratégies de simplification vers une dépendance à des stratégies de déduction.)

ce phénomène et donc de procéder à la « dénativisation » de nos apprenantes anglophones dans le cadre d'une approche expérimentale (ces moyens constitueront des pistes didactiques). Nous supposons à ce sujet que l'utilisation de certaines TICE en classe pourra permettre aux élèves de s'améliorer plus rapidement, en orthographe ainsi qu'en prononciation, plus particulièrement. C'est notamment le point de vue de Gerbault sur les apports positifs des traducteurs automatiques (2010²⁸) ou encore de Jager sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateurs (Jager in Chambers, Conacher & Littlemore, 2004 : 33²⁹).

3. Norme et standard

Les concepts de « norme » et de « standard » (ainsi que les domaines linguistiques auxquels ils se rattachent) méritent également d'être explicités. Ils seront bien évidemment à mettre en relation avec le phénomène de « nativisation » dans la mesure où ils permettront de circonscrire encore davantage le champ de notre étude.

Ces deux termes et les données que nous avons constituées seront par ailleurs confrontés aux niveaux :

- grammatical et orthographique : nous avons interrogé nos informatrices sur leur perception de la recevabilité de certains énoncés—à l'écrit ;
- ainsi que phonologique : à l'oral, nous avons tenté d'observer si les apprenantes étaient en mesure de repérer l'impact de la langue maternelle d'un locuteur sur la « norme » que constitue le français hexagonal standard (entre autres).

3.1. Dimensions sociolinguistique et pragmatique

Pour que ce projet demeure pertinent, il convient de s'intéresser aux notions de « norme » et de « standard » (ces deux concepts vont bien évidemment de pair et il semble judicieux de les analyser conjointement).

D'après Cuq (2003 : 178), la notion de « norme » revêt plusieurs réalités. Le terme peut en effet faire référence à :

- [L]a *norme objective* (appelée également norme de fonctionnement ou norme statistique) définie comme l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue [...];
- [L]a *norme prescriptive* qui définit les modèles et qui hiérarchise des usages identifiés en description, d'où une fusion parfois gênante pour l'observateur, au plan épistémologique comme à celui des pratiques, entre norme objective et

28 URL : <http://www.cairn.info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-20102.htm>

29 Si ces outils sont habituellement plutôt utilisés en contexte domestique, nous proposerons une approche différente en avançant l'idée que l'on pourrait tout à fait en faire usage en classe (nous y reviendrons en paragraphe 4.1.3. de la troisième partie de ce mémoire).

norme prescriptive [...] ;

- [L]a *norme subjective* (ou encore évaluative, voire fantasmée). Elle se situe sur le terrain des attitudes et des représentations et consiste à accorder des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes [...] ;
- [à] ces trois types de normes il faut désormais ajouter celui de *norme endogène*, définie comme la reconnaissance par les locuteurs détenteurs légitimes d'une norme locale des écarts qui la séparent de la norme importée, cette norme locale étant perçue comme une marque d'identité. (Cuq, *ibid.*).

Pour le dictionnaire Larousse (édition électronique³⁰), la « norme » demeure un « système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue si on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel (la norme se confond alors avec le « bon usage ») ». Les termes « instructions », « doit » et « se conformer » employés dans la définition permettent de mettre au jour l'idée que la « norme » est régie par un certain nombre de codes. Cela présuppose donc l'existence d'un « écart » par rapport à cette norme qui, dans le cadre de la linguistique, peut revêtir des formes diverses. C'est en tout cas ce que le terme « se conformer » laisse sous-entendre : pour le dire autrement, les utilisateurs de la langue se doivent en effet de « respecter »/« se soumettre à » une certaine « norme » linguistique. Si un « écart » est commis, l'énoncé peut alors devenir irrecevable ; une dimension coercitive se dégage donc de cette caractérisation.

La dénomination « bon usage » est également mentionnée au travers de cette définition (Larousse, *ibid.*). Toujours d'après le dictionnaire Larousse, il s'agit de « l'ensemble des prescriptions langagières constituant un modèle socioculturel (il peut être emprunté à la pratique des couches dirigeantes [Vaugelas] ou à l'autorité de certains écrivains [Grévisse³¹]) ». Le terme de « prescriptions » peut être mis en lien avec celui d'« instructions » évoqué précédemment : la « norme » demeure donc une sorte de loi sociolinguistique du langage, que les utilisateurs doivent impérativement respecter.

Enfin, le terme de « standard », employé en tant qu'adjectif (et non substantif) en lien avec celui de « langue », est quant à lui défini de la manière suivante (Larousse) : « se dit de la langue la plus couramment employée au sein d'une communauté linguistique³² ». La notion de « langue standard » est donc à mettre en relation avec une certaine dimension pragmatique : les utilisateurs de la langue font partie intégrante de son étude. Elle se trouve à mi-chemin entre « le normatif (qui concerne les règles) et le normal (qui concerne l'usage) » qui « peuvent se rejoindre au sein d'une norme définie par le respect de l'usage du plus grand nombre érigé alors en modèle » (Cuq, *ibid.* : 176).

30 URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/norme/55009>

31 URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/usage/80758/locution?q=usage#176578>

32 URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/standard/74453?q=standard#73614>

3.2. *Quelle(s) norme(s) pour l'enseignement/apprentissage du FLE ?*

Ces termes ayant été clarifiés, on est alors en mesure de se poser les questions suivantes :

- Existe-t-il une seule norme dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues ?
- Ou bien est-il nécessaire d'envisager une certaine diversité lorsque l'on s'intéresse aux langues, et à leur dimension orale plus particulièrement ?

Les variations de l'oral sont catégorisables. Selon Françoise Gadet (Gadet, 2007 : 23), on peut répertorier cinq types de variations en français : « diachronique » (variation historique), « diatopique » (variation géographique), « diastratique » (variation sociale), « diaphasique » (variation interactionnelle), « du canal » (oral/écrit). La notion de variation « diatopique » est celle qui nous intéresse ici ;

- En effet, sur quelle norme géographique l'enseignement du FLE se fonde-t-il ?
- En ce qui concerne la prononciation, notamment, l'accent parisien prime-t-il sur les autres variétés d'accents existant en France et dans le monde de manière générale ?

La notion de « norme » dans l'enseignement/apprentissage des langues (et du FLE plus particulièrement) constituera donc la clef de voûte de cette étude :

- À l'aune de quelle(s) « norme(s) » doit-on considérer les erreurs des apprenantes de manière générale ?
- En définitive, quelle variété de français est enseignée en contexte scolaire ?

D'après Cuq et Gruca (2005), « l'enseignant de FLE doit être conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire³³ » (Cuq & Gruca, 2005 : 82). Pour ce qui est de la « bonne » prononciation à enseigner, elle demeure donc relativement subjective et variable d'un enseignant à un autre, voire même d'un manuel à un autre. Le même type de remarques s'appliquera à d'autres aspects de la langue tels que le lexique, par exemple.

Enfin, nous tâcherons d'évaluer si les informatrices constatent une différence entre les accents : sont-elles en mesure de reconnaître des accents d'autres pays (américain, espagnol...) ainsi que de déterminer si une prononciation marquée par un accent (forme de « nativisation ») peut rendre la compréhension d'un propos plus difficile, et ce peu importe la langue ?

Ces interrogations seront traitées par le biais du questionnaire en ligne que nous avons

33 Nous reviendrons sur les attentes de l'autorité en position de sanction institutionnelle en Irlande (le Department of Education and Skills) en paragraphe 4.4.

soumis aux apprenantes. Nous posons notamment que, en fonction de leur niveau, elles seront en mesure de reconnaître d'autres accents et d'évaluer l'impact d'un accent sur la compréhension. Afin de prouver cela, notre questionnaire a été fondé sur des enregistrements en anglais, français et espagnol (de plus amples détails concernant la méthode employée dans le questionnaire seront fournis dans la deuxième partie du mémoire, dans le paragraphe 3.2.2.).

3.3. *Manuels utilisés*

Les manuels de FLE que nous avons été invitée à utiliser dans le cadre de notre stage (éditions Folens) ne présentent pas de variété majeure en termes d'accents. Les enregistrements de *Bienvenue en France (1 & 2)* destinés à des élèves de 1st, 2nd et 3rd Year (équivalents de la 6^{ème} à la 3^{ème}) comportent très peu d'accents autres que l'accent parisien : on a ainsi pu relever de légers accents du sud ou maghrébins mais pas d'accent du nord, belge ou québécois par exemple. La même observation a été faite pour ce qui est du manuel de Senior Cycle (équivalent du lycée) intitulé *Tout va bien !*.

Nous avons toutefois pu constater³⁴ que cette tendance n'était pas aussi stricte en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais par exemple. Dès le départ, les apprenants étaient exposés à divers accents : américain, anglais, australien etc. à parts égales. Les manuels d'anglais que nous avons pu utiliser comportaient, en effet, davantage de variété : l'accent américain³⁵ et l'accent britannique³⁶ étaient en effet représentés de manière relativement équitable dans le manuel *New Spring* (éditions Hachette) par exemple.

En ce qui concerne le vocabulaire–et l'usage de manière générale, on remarque une fois encore que c'est le français de France métropolitaine qui est appris dans le cadre du cours de FLE en contexte scolaire en banlieue dublinoise : nous pensons notamment à l'expression de l'heure enseignée au travers de la formule « Il est... » dans *Bienvenue en France 1*, tandis que dans certaines régions du sud, il est également possible d'entendre « C'est... ». De la même manière, le nombre « nonante », très commun en Suisse, en Belgique ou encore dans certaines régions de France, n'est pas enseigné dans ce manuel. Cela aurait toutefois pu être bénéfique, ne serait-ce que pour expliquer la complexité du nombre « quatre-vingt-dix ».

Pour l'enseignement du FLE, la norme reste en définitive relativement homogène. En sortant du cadre anglophone et en comparant les politiques linguistiques italiennes et françaises mises en œuvre depuis les années 1970, Boureux (2012) constate en effet que la

34 Au cours de notre expérience en tant qu'enseignante d'anglais en France.

35 L'anglais américain est considéré comme une langue rhotique : tous les <r> sont prononcés.

36 L'anglais britannique est quant à lui considéré comme une langue non rhotique dans la mesure où les <r> ne sont prononcés que dans certains cas spécifiques.

France attribue une supériorité au français parisien : « [l]a France, état centralisateur, faisait converger les regards vers la capitale [...] » (Boureux, 2012 : 104). Cela est bien évidemment également vrai de l'enseignement du FLE en milieu anglophone dans la mesure où la tendance reste la même.

3.4. Pourquoi ce manque de variété ?

On est alors en mesure de se poser certaines questions :

- Comment peut-on rendre compte de ce manque de variété ?
- L'objectif demeure-t-il de ne pas noyer l'apprenant sous trop de variations linguistiques, notamment en phase précoce d'apprentissage ?
- Ou bien est-ce en raison du format des examens irlandais qui sont entièrement fondés sur le français parisien ?

Pour ce qui est du manque de variété constaté, Miras, Aguilar et Auzéau (ibid.) apportent un premier élément de réponse en déclarant que :

[l]e français *parlé* à Capesterre-Belle-Eau, à Laval ou encore à Bamako, présentent des matérialisations spécifiques au niveau des sons et des formes. Celles-ci sont synthétisées par les linguistes autour de normes. Ces normes nourrissent à leur tour l'imaginaire collectif d'un groupe humain, en (in)validant des représentations particulières sur ce qui est (non) souhaitable, qui donnent lieu à des attitudes, éventuellement matérialisées dans des actions – en l'occurrence, la décision de suivre un cours de langue française, voire de favoriser une variété de français parlé plutôt qu'une autre. (Miras, Aguilar & Auzéau, ibid.).

3.5. Normes en termes de méthodes

3.5.1. En France

3.5.1.1. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est largement encouragée depuis la publication du *CECRL*. Le Conseil de l'Europe (ibid.: 15) résume les principes fondateurs de la méthode de la manière suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des

capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.
(Conseil de l'Europe, *ibid.*).

3.5.1.2. Trame Méthodique Repère

La Trame Méthodique Repère (désormais TMR) s'articule autour d'une progression méthodologique claire³⁷. Elle se trouve en parfaite adéquation avec l'approche communicative et actionnelle puisqu'« elle a été conçue à partir des options didactiques proposées par l'approche communicative (années 70/90) et la perspective actionnelle (années 2000) » (Laurens, 2010 : 2). Le développement de cette trame s'appuie sur les aspects suivants :

- ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication permettant aux apprenants de découvrir, mémoriser et utiliser les éléments langagiers dont ils ont besoin pour agir dans la langue et développer leurs compétences langagières, sur les plans pragmatique, sociolinguistique et linguistique,
- construire une séquence à partir de la réception de documents sources (écrits ou oraux), pertinents par rapport aux besoins des apprenants, en adoptant une approche globale de la compréhension de ces documents,
- mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais de tâches à faire accomplir par les apprenants, favorisant une attitude active qui nourrisse à la fois le sentiment de coopération et le développement de l'autonomie (dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue),
- privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau lexical et morpho-syntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté.
(Laurens, *ibid.*).

3.5.2. En Irlande : la méthode communicative

En Irlande, en revanche, c'est la méthode communicative et non actionnelle qui domine les programmes, comme en témoigne le préambule du programme du Leaving Certificate :

The syllabus is « communicative » in the sense that it is based on the purposes to which learners are likely to want, need or expect to put the knowledge and skills they acquire in class, and in the sense that the objectives detailed in the syllabus are expressed in terms of language use. It is not, however, « communicative » in the narrow sense of confining itself to oral face-to-face communication. Nor does it presuppose a rejection of explicit teaching about the target language and culture; indeed, it presupposes quite the contrary³⁸.

37 Voir Annexe 2 p. 117.

38 (Le programme est « communicatif dans le sens où il se fonde sur les raisons pour lesquelles les apprenants sont susceptibles de vouloir, d'avoir besoin de ou de s'attendre à employer les connaissances et compétences qu'ils acquièrent en classe, et dans le sens où les objectifs détaillés dans le programme sont exprimés en termes d'utilisation de la langue. Il n'est pas, toutefois, « communicatif » au sens strict du terme qui consisterait à se limiter à de la communication orale en face-à-face. Il ne présuppose pas non plus un rejet d'un enseignement explicite sur la langue/culture-cible ; en effet, il présuppose plutôt le contraire.)

URL : http://curriculumonline.ie/getmedia/52ac0a4a-562b-410a-83f3-02fa2d666f9e/SCSEC15_French_syllabus_eng.pdf

(Department Of Education and Skills, 1993a).

Les préconisations quant à l'enseignement/apprentissage des langues sont donc sensiblement différentes d'un pays à l'autre. Dans cette perspective, ce travail aura également pour objectif de montrer en quoi la démarche actionnelle ainsi que le système de tâches peuvent permettre d'accompagner le processus de nativisation dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

4. Faute, erreur et inévitabilité

Nous tenterons ici d'établir un *distinguo* entre les concepts de « faute » et d'« erreur », en nous attachant à montrer que la notion d'« erreur » (*a priori* moins marquée) demeure, selon nous, à préférer dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues.

4.1. Critères définitoires

On l'a dit, s'il y a « norme », cela signifie qu'il peut également y avoir « écart » par rapport à cette norme. Cette prise de distance peut être envisagée sous la forme d'une « faute », ou plutôt d'une « erreur ». Il nous semble en effet que les deux termes ne recouvrent pas exactement la même réalité.

Pour soutenir ce point de vue, nous nous sommes appuyés sur les résultats d'une recherche menée par Makassikis et Pellat (Makassikis & Pellat, 2011 : 33-34). Un groupe de locuteurs natifs de la langue française ont été interviewés et ont fait part de leurs représentations sur la faute d'orthographe en Français Langue Maternelle (désormais FLM). Trois sortes de représentations ont été établies :

1. « faire des fautes d'orthographe dans un écrit qu'on adresse à quelqu'un, c'est faire injure à cette personne, lui manquer de respect. » ;
2. « faire des fautes d'orthographe dans un écrit qu'on adresse à quelqu'un, c'est lui laisser la possibilité de nous juger, c'est se rabaisser aux yeux de cette personne. » ;
3. les problèmes d'orthographe ne sont plus envisagés comme des fautes, « mais comme des erreurs qui sont la marque d'une pratique insuffisante de l'écrit, d'un raisonnement différent de celui institué par la norme, d'une systématisation insuffisante. Commettre des erreurs d'orthographe, c'est un peu normal au vu de la complexité de l'orthographe française; c'est gênant quand on exerce un métier où l'on a besoin de maîtriser l'orthographe; autrement, ce n'est pas dérangeant. Mais cela ne doit en aucun cas être utilisé pour émettre un jugement de valeur sur autrui. ».

(Makassikis & Pellat, *ibid.*).

La distinction entre « faute » et « erreur » viendrait donc du fait que le terme « faute » serait connoté négativement et impliquerait une forme d'intentionnalité, tandis que la dénomination « erreur » prendrait davantage en considération le concept d'« interlangue » (évoqué *supra*) dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues³⁹. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous en tiendrons donc à l'appellation « erreur », plus malléable et connotée de manière positive.

Comme le souligne Cuq, « [l]'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système » (Cuq, *ibid.* : 87).

Il ajoute également que :

Selon qu'on privilégie le système abstrait interne ou l'activité interactionnelle, l'erreur relève de deux interprétations. Dans le premier cas, il y a défaillance des opérations cognitives ; dans le second, la qualité et la quantité des interactions ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnements linguistiques.

Le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants.

(Cuq, *ibid.*).

4.2. Inévitabilité et variabilité

Dans tous les cas, la notion d'« erreur » renvoie vers une forme d'inévitabilité, d'étape obligatoire favorisant l'acquisition de la langue nouvelle. Les erreurs des apprenantes sont ainsi à envisager de manière positive, sous un terme plus englobant tel que celui de « variabilité ».

Comme le souligne Lowie (2017⁴⁰), « [t]he learner experiments with new forms, and will make corrections based on observations from the environment. The amount of variability typically coincides with changes in development⁴¹ ». Pour l'auteur, la notion de « variabilité » se trouve en effet au cœur du processus d'apprentissage et les erreurs des apprenants doivent être appréhendées de manière bienveillante par l'enseignant : « [i]n spite of the teacher's impatience and frustration that a learner still has not learned the correct forms even after many exercises and explanations, variability is a necessary condition for learning. Variability should therefore be acknowledged, aroused and enthused⁴² » (Lowie, *ibid.*).

39 Point de vue également partagé par Cuq (*ibid.* : 97).

40 URL : <https://rdlc.revues.org/1140>

41 (L'apprenant fait l'expérience de formes nouvelles, et il apportera des corrections fondées sur des observations de l'environnement. La quantité de variabilité coïncide typiquement avec les changements dans le développement.)

42 (Malgré la frustration et l'impatience de l'enseignant par rapport au fait qu'un apprenant n'ait toujours pas acquis les formes correctes, et ce même après de nombreux exercices et de multiples explications, la variabilité constitue une condition nécessaire à l'apprentissage. La variabilité devrait ainsi être reconnue, stimulée et vivement encouragée.)

4.3. Charge d'apprentissage

Lorsque l'on s'intéresse de près à la notion d'« erreur » dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, il peut être utile de faire référence au concept de « charge d'apprentissage » évoqué brièvement *supra* (en paragraphe 1.5.3.). La « charge d'apprentissage » d'une langue correspond à la somme d'efforts pour apprendre, aux efforts devant être fournis par l'apprenant pour apprendre une langue. La notion s'applique aussi bien aux domaines lexical, grammatical que phonologique.

Le fait d'étudier la « charge d'apprentissage » d'une langue impose donc de prendre en considération le degré de connaissance du fonctionnement d'une langue de la part de l'apprenant. Certaines langues se comportent de manière semblable (systèmes flexionnels ou de conjugaison proches⁴³), d'autres non⁴⁴.

Les erreurs seront donc, *a priori*, plus courantes chez un apprenant qui n'est pas familier avec le fonctionnement de la langue (nous allons nuancer ce positionnement en paragraphe 4.4.). Comme il l'est précisé dans le *CECRL*, « [l]es données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. Par exemple, les propositions subordonnées en allemand posent aux apprenants anglais et français plus de difficultés en ce qui concerne l'ordre des mots qu'à un néerlandophone » (Conseil de l'Europe, *ibid.* : 116). On peut imaginer que le même phénomène se produit entre le français et l'anglais, selon l'élément étudié en FLE ainsi que son degré de ressemblance avec le système de la langue anglaise. Nous tenterons ainsi de mettre en regard plusieurs langues et de déterminer la charge d'apprentissage existant entre elles, en ayant à l'esprit l'ordre d'apprentissage de ces langues.

4.4. Attentes de l'autorité en position de sanction institutionnelle

En ce qui concerne les attentes du Department Of Education and Skills, on remarque que les termes employés sont révélateurs. Au niveau du Leaving Certificate (équivalent du Baccalauréat Général), une maîtrise parfaite de la langue est attendue (Department Of Education and Skills, 1993b⁴⁵): le terme « mastery » (= « maîtrise ») est répété à de nombreuses reprises dans le programme officiel alors que l'on attendrait plutôt celui de « use » (= « utilisation »). Il est par ailleurs précisé que « [i]t is clear that certain misunderstandings of the « communicative approach »-in particular the opinion that grammatical understanding and accuracy are no longer relevant-have not been helpful to the

43 C'est notamment le cas de certaines langues latines.

44 Nous pensons notamment aux systèmes phoniques du français et de l'anglais qui reposent sur des principes très éloignés.

45 URL : <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/French>

learners, and this syllabus (in part through the enhanced role of « language awareness ») is designed to produce a more balanced spread of skills⁴⁶ » (Department Of Education and Skills, *ibid.*). Pour reprendre les termes de Nunan (1989), la notion d'« accuracy » (= exactitude) et de « product » (= produit) l'emportent donc sur celles de « fluency » (= aisance) et de « process » (= processus) d'après les programmes (Nunan, 1989 : 63). L'erreur (d'ordre grammatical en tout cas) semble donc stigmatisée alors qu'en RAL, l'erreur a une validité particulière et plutôt limitée qui ne correspond pas avec celle que l'institution éducative peut lui accorder. L'institution encourage par ailleurs fortement la connaissance du fonctionnement de la langue-cible : « [t]he raising of the learner's awareness about the workings of the target language and about his or her own encounter with the language [...] has direct relevance to the fostering of effective use of the language⁴⁷ » (Department Of Education and Skills, *ibid.*).

4.5. Questionnements

Au vu de ces multiples précisions, plusieurs questionnements peuvent être soulevés :

- La catégorisation des erreurs ainsi que leur degré ne sont-ils pas en définitive subjectifs ? Comment catégoriser les erreurs de manière objective ?
- De quelle manière peut-on accompagner au mieux les erreurs des apprenantes liées au phénomène de « nativisation » ?
- Et enfin, comment faire en sorte que les erreurs (de « nativisation » mais aussi de manière générale) soient davantage envisagées de manière positive (par l'enseignant ainsi que les apprenantes elles-mêmes) ?

Dans cette perspective, nous procéderons au relevé de certaines erreurs commises par les apprenantes en classe (à l'oral comme à l'écrit) et nous tenterons de les catégoriser en nous appuyant non seulement sur les travaux de Catach (1980) mais également sur ceux de Grosbois (2009).

5. Écrit et Oral

Il semble enfin essentiel d'explicitier ce que l'on entend par « graphie » et « phonie » dans le cadre de notre recherche. Ces définitions passent notamment, en activités de production, par les concepts d'« orthographe » pour l'écrit et de « prononciation » pour l'oral.

46 (Il est clair que certaines incompréhensions de « l'approche communicative »-en particulier l'opinion selon laquelle la compréhension et la précision grammaticales ne sont plus pertinentes-n'a pas aidé les apprenants, et le programme (en partie à travers le rôle réhaussé de la « conscience des langues ») est conçu pour produire une envergure de compétences plus équilibrée.)

47 (Le fait de soulever la question de la conscience de l'apprenant des rouages de la langue-cible et de sa confrontation avec la langue [...] demeure directement pertinent quant à l'encouragement d'une utilisation efficace de la langue.)

5.1. Graphie et phonie

Étant donné que notre recherche porte sur la « nativisation » ainsi que sur les erreurs qu'un tel phénomène peut engendrer (à l'oral ainsi qu'à l'écrit), nous nous pencherons sur la paire « graphie »/« phonie » et tenterons de montrer en quoi ces deux notions constituent les deux facettes d'une même réalité et demeurent centrales lorsque l'on s'intéresse à l'impact de la L1 (ou des langues connues) sur la L2.

Dans la mesure où nous serons amenée à analyser des productions d'apprenantes dans le but d'y déceler l'influence de la langue maternelle et de tenter de l'accompagner, nous souhaiterions définir ce que nous entendons par les appellations « graphie » (en lien avec l'Écrit) et « phonie » (en lien avec l'Oral).

D'après le dictionnaire Larousse (édition électronique⁴⁸), le terme de « graphie » fait référence à « toute représentation écrite d'un mot ou d'un énoncé ». Par opposition (et de manière complémentaire, donc), on peut ainsi envisager que le terme de « phonie » renvoie à « toute représentation orale d'un mot ou d'un énoncé ». Le dénominateur commun est alors le mot ainsi que ses deux dimensions : écrite et orale.

La « graphie » fera ainsi référence à l'orthographe de la langue française et nous rejoindrons Warnant et Chalon (2006 : 5) pour qui « quiconque s'est intéressé à l'évolution phonétique de la langue sait que l'orthographe qui, en principe note graphiquement la prononciation, n'est pas restée sans influencer cette dernière au cours des temps » (Warnant & Chalon, *ibid.*). Cela demeure par ailleurs en accord avec les propos de Lauret (2007) qui considère que « l'orthographe du français est peu phonétique » (Lauret, 2007 : 29).

On l'a dit, cette opposition se trouvera au cœur de notre projet. En effet, nous tenterons de montrer que le phénomène de « nativisation » affecte bien souvent le lien entre Oral et Écrit et ce de manière inconsciente, la plupart du temps. Nous verrons que les deux concepts (Écrit/« graphie » et Oral/« phonie ») demeurent intimement liés et les travaux de Catach (1980), entre autres, permettront de faire avancer notre recherche.

5.2. Orthographe

D'après le dictionnaire Larousse (édition électronique⁴⁹), l'orthographe correspond à un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée ». Le concept de « norme », auquel nous avons fait allusion précédemment, demeure une fois de plus au cœur du débat. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons à la place de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais. Pour quelle raison

48 URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/graphie/37915>

49 URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605>

la place de l'orthographe semble-t-elle bien plus centrale en ce qui concerne le français (par rapport à l'anglais par exemple) ?

On remarque tout d'abord que les dénominations utilisées afin de parler de l'orthographe sont elles-mêmes révélatrices. En anglais, par exemple, le terme se traduit principalement par le mot « spelling » (du verbe « spell », « épeler »). Le mot « orthography », plus technique, existe lui aussi mais demeure rarement utilisé. Cette différence entre le français et l'anglais peut être envisagée comme un premier indicateur de l'importance que le français accorde à cette notion d'« orthographe », d'écriture « correcte » (du grec « orthos », « correct », et « graphe », « écriture »).

Nous nous appuyerons par ailleurs sur les travaux de Catach (1980) afin de catégoriser les erreurs des apprenantes à l'écrit. L'ouvrage de l'auteure qui nous intéresse comporte trois parties : une introduction générale, puis une première partie sur les phonogrammes et enfin une deuxième partie sur les morphogrammes, logogrammes et lettres étymologiques. Une grille typologique des erreurs d'orthographe, très détaillée, est également proposée en annexe.

C'est cette typologie des erreurs qui se montrera particulièrement intéressante dans le cadre de cette étude. Elle permettra notamment de catégoriser les erreurs (liées au phénomène de « nativisation ») commises par les apprenantes à l'écrit ; au travers de cette grille, Catach établit par exemple une distinction entre erreurs sur les phonogrammes « sans altération phonétique » (= sans effet sur la prononciation) et erreurs « avec altération phonétique » (= avec effet sur la prononciation, Catach, 1980 : 288).

5.3. Prononciation

Nous proposons également d'apporter un éclairage quant à la notion de « prononciation », directement reliée à celle d'Oral, au sein du processus d'enseignement/apprentissage du FLE⁵⁰.

Une première dimension qui transparait demeure celle de spécialistes tels que Briet, Collige et Rassart (2014) qui soulignent le caractère personnel de la prononciation. Les auteures remarquent que « la prononciation ajoute la dimension physique et affective de la langue » (Briet, Collige & Rassart, 2014 : 10). Cette double dimension est à prendre en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage : la prononciation est une action qui provient du corps et l'engage, elle monopolise des capacités personnelles. Lauret remarque d'ailleurs à ce sujet que « se faire reprendre pour une erreur de grammaire ou pour une erreur de prononciation ne touche souvent pas la personne de la même manière : la remarque sur la

50 Notons que le *CECRL* accorde par ailleurs une place réduite à l'enseignement de la prononciation dans ses recommandations.

prononciation peut sembler plus personnelle » (Lauret, *ibid.* :15).

Un travail sur la prononciation (afin d'accompagner les phénomènes de « nativisation », notamment) devra donc être entrepris avec certaines précautions. La notion de « correction phonétique » qui entre ici en ligne de compte impliquera de prendre en compte sa langue maternelle⁵¹.

C'est donc logiquement que l'on s'intéressera aux systèmes phoniques (très différents) de l'anglais et du français (ainsi que, dans une moindre mesure, à ceux d'autres langues du répertoire plurilingue des apprenantes telles que l'espagnol). De manière générale, nous tenterons de déterminer si les différences au sein même des systèmes phoniques (mais aussi graphiques) de ces deux langues sont à la source des erreurs de « nativisation » commises par les apprenantes⁵².

5.4. Écart entre Graphie et Phonie

Ce travail permettra donc, entre autres choses, de mettre en avant les conséquences de la « nativisation » sur le lien entre Oral et Écrit, et sur la compréhension de manière générale (nous y reviendrons dans la troisième partie du mémoire, notamment en paragraphe 2.4.).

L'article de Grosbois portant sur les TICE et la « nativisation » (2009) demeurera tout à fait pertinent pour ce projet de recherche dans la mesure où l'auteure a pour objectif de mettre au jour les effets de la « nativisation » sur le lien existant entre Oral et Écrit : l'articulation entre « graphie » et « phonie » est en effet étudiée « dans le cas d'une tâche de production orale à partir d'un support écrit » (Grosbois, *ibid.* : 29). L'étude menée se faisant par écrit (par courriel, pour être précis) dans le cadre d'une tâche actionnelle (à dimension sociale), Grosbois tente ainsi de montrer que la « nativisation » possède également un impact au niveau phonologique (lors de compte-rendus à l'oral des courriels produits).

Notre travail sera donc inspiré par sa catégorisation des erreurs dans le cadre de cette recherche (Grosbois, *ibid.*). Le but sera également de montrer que « graphie » et « phonie » demeurent toujours liées et s'influencent mutuellement, par effet de miroir, et que le phénomène de « nativisation » peut venir perturber cet équilibre. Comme le soulignent Sanguin-Bruckert et Bruckert (2001) :

Les deux composantes du traitement de la langue écrite, lire et orthographier, sont en général considérées comme des activités « en miroir », c'est-à-dire régies par les mêmes processus : d'une part les procédures alphabétiques, c'est-

51 L'ouvrage *La prononciation du français dans le monde, du natif à l'apprenant* (Clé International) est le premier, à notre connaissance, à faire état de ces particularités dans une étude systématique de la langue maternelle suivie de l'identification des spécificités de la prononciation de l'apprenant en FLE.

52 Nous utiliserons l'Alphabet Phonétique International pour les références aux systèmes phoniques. Cela englobera aussi bien les sons de la langue française que ceux de la langue anglaise (ou des autres langues susceptibles d'influencer les apprenantes).

à-dire l'application des correspondances phono-graphémiques, et d'autre part les procédures lexicales avec la récupération automatique des représentations orthographiques dans le lexique mental.
(cité dans Sanguin-Bruckert & Bruckert, 2004⁵³).

De manière générale, nous nous demanderons dans quels domaines la « nativisation » (l'influence de la langue maternelle et des langues connues, donc) se manifeste (Oral ? Écrit ? Grammaire ? Prononciation?) et nous tenterons plus particulièrement de déterminer son impact sur le lien entre « graphie » et « phonie ». Nous posons que le lien entre Oral et Écrit demeure très représentatif du phénomène de « nativisation » et c'est pour cette raison que nous envisageons d'étudier conjointement la place de l'orthographe (bien souvent remise en question par les apprenants anglophones, nous y reviendrons en paragraphe 2.4. de la deuxième partie de notre mémoire) et les systèmes phoniques (très différents) de l'anglais et du français.

C'est en ayant tous ces paramètres à l'esprit que nous tenterons de procéder à une forme de « dénativisation » des apprenantes, en termes de prononciation mais également d'orthographe. Au travers de ce projet, nous croiserons les différentes notions évoquées *supra* dans l'objectif de répondre à un certain nombre de questionnements en lien direct avec la « nativisation » des apprenants de FLE anglophones de manière générale. Nous partirons en effet de l'analyse de données collectées dans un établissement du secondaire irlandais et tenterons d'observer si une généralisation peut être opérée.

DEUXIÈME PARTIE

-

TERRAIN ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette deuxième partie, nous nous attacherons en premier lieu à présenter les trois niveaux du terrain de notre recherche :

- le niveau macrosocial, correspondant au cadre élargi du champ d'étude (statut de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'échelle nationale) ;
- le niveau mesosocial, c'est-à-dire l'institution en elle-même (nous définirons ici le profil des élèves de l'établissement en question) ;
- ainsi que le niveau microsociale (qui correspond aux classes de 1st Year constituant le niveau scolaire retenu pour une analyse détaillée).

En second lieu, nous présenterons en plus amples détails le répertoire langagier des apprenantes (notion que nous avons explicitée dans le paragraphe 1.4. de la première partie de notre travail). Nous tâcherons de comparer les langues présentes au sein de ce répertoire selon des caractéristiques qui leur sont propres ainsi que des critères sélectionnés et pertinents pour notre étude (tels que les systèmes d'accords, d'accents, de prononciation etc.⁵⁴). Par le biais de cette approche comparative, nous tenterons ainsi de déterminer les critères sur lesquels la perception par les apprenantes du français comme « langue difficile » se fonde (en gardant à l'esprit le point de vue et le profil des apprenantes).

Enfin, nous détaillerons la démarche globale que nous avons suivie ainsi que les outils que nous avons utilisés pour mener à bien ce travail.

1. Our Lady's School : un établissement du secondaire en banlieue dublinoise

Nous nous pencherons tout d'abord sur le niveau macrosocial du terrain, c'est-à-dire la société dans laquelle nous avons évolué : nous procéderons à une présentation synthétique du système du secondaire irlandais ainsi que de l'environnement urbain dans lequel le stage a eu lieu. Cela nous permettra de mieux circonscrire le profil des acteurs sociaux que nous avons formés au cours de ces quatre mois de stage⁵⁵.

1.1. Niveau macrosocial

Avant toute chose, il nous semble essentiel de décrire brièvement la structure même du système éducatif irlandais. Celui-ci se divise, comme dans bon nombre de pays européens, entre enseignement primaire (jusqu'à 12 ans), enseignement secondaire (de 12 à 18 ans) et enseignement supérieur (après 18 ans). Dans le cadre de ce travail, nous ne nous intéresserons qu'aux deux cycles du secondaire que nous souhaiterions tout d'abord présenter.

54 La notion de « norme » se trouvera une fois encore au cœur de nos préoccupations.

55 C'est-à-dire nos apprenantes.

1.1.1. Cycles du secondaire

L'enseignement secondaire irlandais repose sur deux « cycles » : le Junior Cycle (qui correspond *grosso modo* aux années du « collège » en France) et le Senior Cycle (que l'on peut comparer au « lycée » français).

- Le Junior Cycle (élèves âgés de 12 à 15 ans) comprend 3 années d'études : le 1st Year, le 2nd Year et le 3rd Year, sanctionnées par l'obtention du Junior Certificate (équivalent du Brevet des Collèges français).
- Le Senior Cycle, quant à lui, est également constitué de 3 années d'études et accueille les élèves âgés de 15 à 18 ans. Le 4th Year, aussi connu sous le nom de Transition Year en Irlande, demeure en théorie facultatif bien que la plupart des écoles l'intègrent au sein de leurs programmes. Viennent enfin le 5th Year et le 6th Year, dernière année d'études qui voit les élèves se préparer à l'obtention du Leaving Certificate (équivalent du Baccalauréat Général en France).



Figure 1 : Structure de l'enseignement secondaire en Irlande⁵⁶

1.1.2. Examens et système de points

Il nous semble par ailleurs utile de préciser que l'apprentissage d'une langue étrangère (« modern language ») demeure facultatif dans le cadre du système éducatif irlandais afin de passer et d'obtenir le Junior Certificate et le Leaving Certificate. Cependant, cela demeure vivement encouragé car nécessaire pour rejoindre certaines filières universitaires, comme il l'est précisé dans la « fact sheet » (= « fiche d'informations ») de l'organisme en charge des programmes et évaluations, le National Council for Curriculum and Assessment (désormais NCCA⁵⁷) destinée aux apprenants eux-mêmes : « [h]aving a Leaving Certificate modern language is an entry requirement for many Irish universities⁵⁸ ».

⁵⁶ Figure élaborée à partir du site officiel du Department of Education and Skills (qui correspond au Ministère de l'Éducation français).

URL : <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Post-Primary/>

⁵⁷ URL : http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Factsheets/ModLang_factsheet.pdf

⁵⁸ (Le fait d'avoir étudié une langue étrangère pour le Leaving Certificate constitue une condition d'entrée à la plupart des universités irlandaises).

C'est par ailleurs aux établissements que revient le choix des langues étrangères enseignées : « [d]epending on your school, you can choose one or more of these subjects » (NCCA, *ibid.*) = selon ton école, tu peux choisir

L'entrée des futurs étudiants dans le supérieur est en effet soumise à plusieurs conditions et dépend notamment de leurs résultats au Leaving Certificate et du nombre total de points qu'ils auront obtenus⁵⁹. Aux filières correspondent des exigences en termes de points⁶⁰ et un élève reçu à l'examen du Leaving Certificate peut toutefois se voir refuser la filière qu'il souhaite intégrer à l'université en raison d'un nombre de points insuffisant (l'élève n'a alors d'autre choix que de se tourner vers une autre filière qui lui convient moins ou, de manière plus radicale, de redoubler sa dernière année d'études alors qu'il a obtenu son diplôme d'État⁶¹).

Dans cette perspective, les matières (y compris le français) peuvent être passées à deux niveaux : le Niveau Supérieur (Higher Level) ou le Niveau Ordinaire (Ordinary Level). Les matières passées au Niveau Supérieur permettent de récolter davantage de points car les examens proposés sont censés être plus ardues. Le tableau ci-dessous permet de se familiariser avec le système de points irlandais (qui demeure également valable pour le Junior Certificate) :

%Band	Grade	Higher Level Points	Ordinary Level Points
90 - 100	A1	100	60
85 - 89	A2	90	50
80 - 84	B1	85	45
75 - 79	B2	80	40
70 - 74	B3	75	35
65 - 69	C1	70	30
60 - 64	C2	65	25
55 - 59	C3	60	20
50 - 54	D1	55	15
45 - 49	D2	50	10
40 - 44	D3	45	5

Tableau 1 : Système de points pour le Junior Certificate et le Leaving Certificate⁶²

En choisissant le Niveau Supérieur, l'objectif pour les élèves est donc de se garantir plus facilement une place à l'université souhaitée⁶³.

1.1.3. Perspective européenne

Nous y avons brièvement fait allusion précédemment, s'il demeure fonctionnel, le système éducatif irlandais n'a cependant pas encore tout à fait intégré les recommandations du

une ou plus d'une de ces matières.

59 Les examens sont notés sur 100 en Irlande, et non sur 20 comme en France.

60 Un élève souhaitant étudier la médecine à Trinity College, Dublin, par exemple, aura besoin de 480 points (le maximum de points pouvant être obtenus au Leaving Certificate est de 600).

61 Le système de points est largement critiqué en raison des nombreuses injustices auxquelles il donne lieu, notamment dans le cadre du contrôle final lié à la majorité des épreuves de l'examen (il n'y a pas de contrôle continu au sens strict du terme en Irlande).

62 Tableau tiré du site <https://www.slideshare.net/cumiskeym/phs-parents-presentation-jan2015-final>

63 Dans la banlieue de Dublin, les élèves souhaitent en général fréquenter Trinity College, Dublin (TCD) ou University College, Dublin (UCD), considérées comme les deux meilleures universités dublinoises.

Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues. Le *CECRL* n'est en effet que rarement utilisé par les enseignants et les manuels les plus populaires (tels ceux que nous avons mentionnés dans la première partie de notre mémoire, en paragraphe 3.3.) n'y ont fait aucune référence jusqu'à présent. Que ce soit en raison de sa dimension insulaire ou non⁶⁴, l'Irlande semble donc davantage tarder à assimiler les consignes du *CECRL*.

Les programmes officiels ne font aucune mention de la méthode actionnelle par exemple. Comme dans le préambule du Leaving Certificate (§ 3.5.2. de la première partie), seule la méthode communicative est mentionnée dans le curriculum du Junior Certificate : « [t]his is a communicative syllabus organised around the needs, expectations and interests which pupils bring to the foreign language classroom⁶⁵ » (Department of Education and Skills, 1993c). À l'heure actuelle, seules les différentes Alliances Françaises (telles que celle de Cork ou encore celle de Dublin⁶⁶) se conforment aux préconisations européennes à la lettre.

On l'a dit, le système éducatif irlandais est toutefois en cours de réforme. Comme le précise l'institution en charge des programmes scolaires irlandais⁶⁷, « [a] new specification for Junior Cycle French will be taken by first year students from September 2017⁶⁸ ». L'interaction orale, jusqu'alors jamais mentionnée comme telle, fera officiellement son apparition au sein de ces nouvelles recommandations pour l'enseignement/apprentissage des « Modern Foreign Languages⁶⁹ » (= « langues étrangères modernes ») : « [i]n learning foreign languages, students are actively engaged in activities and tasks which integrate the five language skills of listening, reading, spoken production, spoken interaction and writing⁷⁰ ».

Dans cette perspective, les manuels (ainsi que les examens du Junior Certificate) ont été révisés afin de s'aligner davantage avec la politique européenne concernant

64 Le *CECRL* ne fait pas l'unanimité non plus au Royaume-Uni qui lui préfère le « International English Language Testing System » (désormais IELTS) en termes de référence pour les langues.

65 (Ceci est un programme communicatif organisé autour des besoins, attentes et intérêts que les élèves manifestent en cours de langue étrangère.)

URL : http://curriculumonline.ie/getmedia/21c48e0e-497b-4626-91ca-4c5396497d5b/JCSEC08_French_syllabus.pdf

66 Où nous avons également eu l'opportunité de travailler dans le cadre de notre stage de Master 1 Didactique des langues.

67 URL : <http://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/French>

68 (Une nouvelle spécification pour le Junior Cycle en français sera adoptée par les élèves de 1st Year à compter de septembre 2017.)

69 URL : <http://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Modern-Foreign-Languages/Rationale>

70 (Lorsqu'ils apprennent des langues étrangères, les élèves sont engagés activement dans des activités et des tâches qui intègrent les cinq compétences langagières d'écoute, de lecture, de production orale, d'interaction orale et d'écriture).

Jusqu'à présent, seules 4 activités langagières (et non 5) avaient été préconisées par les programmes officiels, comme en témoigne celui du Leaving Certificate (Department of Education and Skills, *ibid.*) : [t]he tasks encountered in the examination in the four skills of listening, reading, speaking and writing, will have « real life » validity or will be preparatory for real tasks » = les tâches rencontrées lors de l'examen des quatre compétences d'écoute, de lecture, d'expression orale et d'écriture, auront une validité en termes de « vraie vie » ou prépareront à de vraies tâches.

l'enseignement/apprentissage des langues, sans toutefois mentionner le *CECRL*. Ainsi, la nouvelle édition de *Bienvenue en France 1* (Dunne : 2017 : vii) comporte désormais des auto-évaluations, technique recommandée par le *CECRL* : « [d]evelopping independent learners who self-assess their knowledge and skills as they work their way through the book is paramount, and tied in closely with the New Junior Cycle. The Deux Étoiles et Un vœu feature allows students to evaluate themselves against success criteria⁷¹ » (Dunne, *ibid.*).

1.1.4. Cadre élargi

Si cette étude se fonde sur des données collectées dans le cadre du système éducatif irlandais, elle a également pour objectif (dans la mesure du possible) de se pencher sur le sort des apprenants en français anglophones de manière plus générale.

En effet, bien que ce travail de recherche ait été mené en Irlande, une grande partie des résultats observés ainsi que les solutions envisagées (voir § 4 de la troisième partie) seront cependant transférables à d'autres variétés d'anglais (telles que l'anglais britannique, américain, sud-africain ou encore australien), avec certaines nuances, bien évidemment.

1.2. Niveau mesosocial

À présent que nous avons circonscrit le niveau macrosocial de l'étude, nous allons ici présenter l'établissement en lui-même. Il constitue le niveau mesosocial de notre terrain de recherche. Notre objectif est d'apporter des éléments d'information pertinents quant à l'institution dans laquelle nous avons mené notre travail. Précisons par ailleurs que les données ont été collectées dans leur intégralité au sein de cet établissement auprès d'élèves mais aussi de quelques enseignantes, nous y reviendrons (§ 3.2.3.).

1.2.1. Structure et origines de l'établissement

L'objectif de ce mémoire étant de bâtir notre étude sur des corpus (écrits et oraux) authentiques d'élèves irlandaises en contexte scolaire (collège et lycée), notre recherche s'est donc déroulée au sein d'une « post-primary school⁷² » ayant pour nom Our Lady's School.

L'établissement se situe dans le comté de Dublin (dans la banlieue sud), à environ 7 kilomètres de la capitale irlandaise et c'est en son sein que nous avons effectué notre stage (en tant qu'enseignante remplaçante) dans le cadre du Master 2 Didactique des Langues, durant la

⁷¹ (Le fait de développer des apprenants indépendants qui auto-évaluent leurs connaissances et compétences tandis qu'ils progressent à travers le manuel est d'une importance capitale et correspond précisément au Nouveau Junior Cycle. La caractéristique Deux Étoiles et Un vœu permet aux élèves de s'évaluer à l'aune des critères de réussite.)

⁷² Il n'existe pas de séparation physique entre « collège » et « lycée » en Irlande, les deux institutions cohabitent au sein d'un seul et même établissement dit « post-primaire » ou « secondaire ». Il n'y a donc pas de bâtiments distincts, contrairement à la configuration française par exemple.

période s'étendant du 25 août au 22 décembre 2016.

Our Lady's School accueille chaque jour 759 jeunes filles ayant été réparties à travers cinq « maisons », selon le système anglo-saxon⁷³. L'établissement a pour vocation d'accompagner les élèves dans leur développement non seulement académique mais également mental (personnel et social), physique et spirituel (ce qui correspond aux concepts d'approche dite « holistique » et de « pastoral care⁷⁴ »). Il ne s'agit pas d'un établissement laïc : il n'y a pas de dissociation entre l'enseignement des matières et l'éducation religieuse à Our Lady's School.

L'école a été fondée en 1953 par les « Sœurs de l'Éducation Chrétienne » (« the Religious of Christian Education »), une congrégation religieuse ayant trouvé ses origines en Normandie, au lendemain de la Révolution Française⁷⁵. La tradition éducative de la congrégation consiste à créer des conditions dans lesquelles chaque élève peut atteindre son potentiel et développer ses dons et ses talents personnels⁷⁶. L'apprentissage des langues se trouve au cœur de ce projet dans le cadre de l'ouverture des frontières et de la mondialisation que l'on a évoquées précédemment (nous y reviendrons lorsque nous présenterons le curriculum du centre en paragraphe 1.2.5. *infra*).

1.2.2. Arrière-plan socioculturel

L'école se compose exclusivement de jeunes filles issues d'arrière-plans sociaux relativement variés⁷⁷. Contrairement à d'autres établissements irlandais⁷⁸, Our Lady's School ne nécessite pas de frais d'inscription. Il s'agit en effet d'une « non fee-paying school », financée à parts égales par l'État ainsi qu'une communauté catholique spécifique intitulée Le Chéile. Cette configuration fait de Our Lady's School une « voluntary secondary school ».

Concernant le profil culturel des apprenantes, une écrasante majorité d'élèves (96%) sont d'origine irlandaise à Our Lady's School. En effet, sur un total de 759 élèves, on dénombre :

- 729 d'origine irlandaise ;
- 11 du Maghreb ;

⁷³ Comme dans *Harry Potter* de J. K. Rowling, par exemple.

⁷⁴ Voir ce que la proviseure déclare sur le site de l'établissement à ce sujet : <http://olschool.ie/about-our-ladys-school/principals-desk/>

⁷⁵ On note ici un lien historique entre l'école elle-même et la France, ce qui peut expliquer la prépondérance de l'enseignement du français au sein de cet établissement en particulier.

⁷⁶ Bien qu'étant une école catholique, Our Lady's School accueille toutefois des élèves de toutes confessions religieuses.

⁷⁷ Our Lady's School assure aussi bien l'éducation de jeunes filles issues de quartiers aisés, tels que Rathmines ou Milltown (au sud de la capitale) que de régions moins favorisées telles que Mullingar, dans le comté de Westmeath.

⁷⁸ Tels que Clongowes Wood College, dans le comté de Kildare, où nous avons également eu l'opportunité d'enseigner cette année et où les frais d'inscription s'élèvent à 20 000 euros.

- 6 d'origine africaine ;
- 5 d'origine asiatique ;
- 5 élèves d'origine indienne ;
- et 3 élèves originaires d'Europe de l'Est⁷⁹.

Cela peut s'expliquer par le fait que l'immigration ne s'est développée que relativement tardivement en Irlande⁸⁰. Le répertoire langagier de la majorité des apprenantes sera ainsi quasi-exclusivement limité aux langues apprises en contexte scolaire.

1.2.3. Niveaux et équipe

Les niveaux dont nous étions en charge au cours de notre stage allaient du 1st Year au 6th Year⁸¹ en passant par le Leaving Certificate Applied (diplôme spécifique pour élèves en difficultés, relativement proche du Baccalauréat Professionnel français) et des cours pour élèves avec difficultés spécifiques (Special Educational Needs students, désormais SEN) telles que dyslexie, dyspraxie ou encore autisme léger⁸².

Précisons par ailleurs que l'équipe de français comptait cinq enseignants au total et que nous disposions de notre propre salle de classe équipée d'un ordinateur avec accès à internet et d'un vidéoprojecteur. Nous avons également la possibilité de travailler en salle informatique avec nos apprenantes.

1.2.4. Langues enseignées à Our Lady's School

1.2.4.1. Junior Cycle

À Our Lady's School, le français demeure une des matières obligatoires devant être étudiées au cours du Junior Cycle et pouvant être choisies dans le cadre du Junior Certificate⁸³.

Le tableau ci-dessous liste l'intégralité des matières obligatoires et facultatives pour ce qui est du Junior Cycle⁸⁴ (selon l'ordre dans lequel elles sont listées par l'établissement lui-même) :

Matières obligatoires	Matières facultatives
gaélique irlandais anglais	espagnol arts plastiques

79 Nous avons pris un raccourci en ce qui concerne les élèves non-irlandaises. C'est pour cette raison que nous avons un pays puis 5 zones géographiques élargies.

80 La tendance est toutefois en train de s'inverser et le pays devient de plus en plus multiculturel.

81 Nous enseignons le français uniquement aux élèves ayant choisi de passer la matière au Niveau Ordinaire.

82 Enseigner le français à un tel public nous a poussée à renouveler nos pratiques et techniques pédagogiques en prenant en compte les difficultés accrues de ce type d'apprenantes en langue-cible.

83 Une élève peut typiquement choisir 9 à 13 matières pour le Junior Certificate.

84 Nous faisons ressortir les langues en couleur.

mathématiques français éducation religieuse éducation physique et sportive histoire géographie science éducation civique éducation sanitaire et sociale informatique	arts ménagers musique allemand
--	---

**Tableau 2 : Matières obligatoires et facultatives à Our Lady's School
(Junior Cycle)**

Aux côtés du gaélique irlandais et de l'anglais (et à rebours de l'espagnol et de l'allemand, qui eux constituent des matières facultatives), on constate alors que le français demeure une langue obligatoire en ce qui concerne le Junior Cycle. Il occupe donc une place prédominante au sein de cet établissement, ce qui n'est pas sans donner lieu à certaines difficultés.

En effet, si des exemptions à étudier le français sont parfois accordées dans des cas très spécifiques—en général soutenus par le dossier médical des élèves, cela demeure toutefois relativement rare. Seuls les élèves correspondant au profil suivant⁸⁵ peuvent bénéficier d'une exemption⁸⁶ :

- Students who function at an average or above-average level of ability, but who have a specific learning difficulty that is so severe that they cannot reach expected levels of attainment in their mother tongue.
 - Students who have a general learning disability due to a serious intellectual impairment and who are not acquiring basic language skills in their mother tongue.
 - Students who have a general learning disability on account of a serious sensory impairment, and who are not learning basic language skills in their mother tongue⁸⁷.
- (Citizens Information).

Ces cas de figure demeurent toutefois exceptionnels et la norme consiste bel et bien à

85 Ces catégories sont valables pour l'étude du gaélique irlandais et du français.

86 URL :

http://www.citizensinformation.ie/en/education/the_irish_education_system/exemption_from_irish.html

87 (Les élèves qui fonctionnent à un niveau de compétence moyen ou au-dessus de la moyenne, mais qui ont une difficulté d'apprentissage spécifique si sévère qu'ils ne peuvent atteindre les niveaux attendus dans leur langue maternelle ; les élèves ayant un handicap d'apprentissage dû à un trouble intellectuel sérieux et qui n'acquièrent pas les compétences langagières de base dans leur langue maternelle ; les élèves ayant un handicap d'apprentissage général dû à un trouble sensoriel sérieux, et qui n'apprennent pas les compétences de base dans leur langue maternelle.)

Ce qui transparait au travers de ces catégories, c'est l'idée qu'un élève doit d'abord maîtriser sa langue maternelle (« mother tongue ») avant de pouvoir apprendre une langue étrangère. Cette présupposition se trouve aux antipodes de la définition de « répertoire langagier » que nous avons donnée précédemment (selon laquelle les langues du répertoire constituent un « réseau »).

apprendre le français à Our Lady's School. Cela peut occasionnellement s'avérer problématique pour certaines apprenantes de cet établissement qui auraient peut-être préféré avoir le choix d'étudier l'espagnol ou l'allemand plutôt que le français en seconde langue étrangère, après le gaélique irlandais⁸⁸.

1.2.4.2. Senior Cycle

En ce qui concerne le Senior Cycle, le choix des matières est plus libre notamment car, on l'a dit, les résultats de l'élève au Leaving Certificate auront un impact sur son entrée à l'université (§ 1.1.2.). L'objectif, pour l'apprenante, est donc d'être stratégique et de choisir les matières qui lui permettront de récolter le plus de points, en n'hésitant pas à laisser de côté certaines matières qu'elle juge trop complexes. Le tableau ci-dessous récapitule les matières obligatoires et facultatives pour ce qui est du Senior Cycle :

Matières obligatoires	Matières facultatives
<p>gaélique irlandais anglais mathématiques langue étrangère éducation religieuse éducation physique et sportive</p>	<p>arts plastiques arts ménagers musique allemand histoire géographie biologie chimie commerce économie espagnol français science de l'agriculture physique</p>

**Tableau 3 : Matières obligatoires et facultatives à Our Lady's School
(Senior Cycle)**

On note que la tendance demeure ici l'inverse de celle du Junior Cycle : les matières obligatoires pour le Senior Cycle sont limitées au nombre de 6 et le choix au niveau des matières facultatives demeure bien plus large.

Ainsi, si le gaélique irlandais (langue de la nation plus que langue étrangère) et l'anglais (langue maternelle) occupent toujours une place centrale en ce qui concerne les matières obligatoires du Senior Cycle, on remarque toutefois qu'une seule « modern foreign language » (selon la dénomination officielle que nous avons présentée précédemment, voir § 1.1.3.) est nécessaire pour pouvoir passer le Leaving Certificate (au choix parmi le français,

⁸⁸ Nous y reviendrons lorsque nous analyserons les caractéristiques de ces langues dans la deuxième section de cette partie (§ 2) ainsi que les résultats de notre enquête dans la troisième partie de ce mémoire (§ 1.1.2.).

l'allemand et l'espagnol, et en cohérence avec ce qui aura été étudié au préalable, bien évidemment⁸⁹). La langue française n'est alors plus une matière centrale et l'élève peut décider de ne pas la retenir.

En définitive, cet écart entre les consignes liées au Junior Certificate (français obligatoire) et celles du Leaving Certificate (langue étrangère au choix) peut donner lieu à un certain blocage par rapport à la langue française de la part des jeunes apprenantes (voire même à un certain rejet⁹⁰).

1.2.5. Répertoire langagier

Comme on l'a dit précédemment, la notion de « profil d'apprenant » peut faire référence à une multitude de réalités. En ce qui concerne le « répertoire langagier » des apprenantes de Our Lady's School, nous avons fait le choix de ne nous intéresser qu'à une seule configuration langagière (les élèves sont toutes essentiellement plurilingues et quelques-unes d'entre elles parlent par exemple une autre langue en contexte familial). En effet, si les jeunes filles sont quotidiennement exposées à plusieurs langues au sein de cette « post-primary school » (une langue maternelle ainsi que trois langues étrangères en moyenne), nous avons pris le parti de ne nous concentrer que sur les élèves correspondant au profil suivant⁹¹ :

- anglais : Langue maternelle (L1)
- gaélique irlandais : Langue « étrangère » 1 (L2)
- français : Langue étrangère 2 (L3)
- espagnol : Langue étrangère 3 (L4)

1.2.6. Méthode d'enseignement/apprentissage

Enfin, comme nous y avons fait référence précédemment (§ 3.5. de la première partie ainsi que § 1.1.3. de cette partie), nous jugeons utile de rappeler ici que la méthode actionnelle ne constitue pas encore la norme d'enseignement/apprentissage au sein des établissements irlandais et de Our Lady's School plus particulièrement.

Nous avons ainsi été frappée de constater que les tâches finales que nous avons proposées étaient envisagées comme une nouveauté à Our Lady's School⁹² : elles ne faisaient en effet pas partie des séquences à proprement parler et devaient être ajoutées. La proviseure,

89 Rappelons que s'il est obligatoire pour les élèves d'étudier une langue étrangère, elles ont néanmoins la possibilité de ne pas la retenir lors du choix des matières pour le Leaving Certificate.

90 Nous y reviendrons lorsque nous nous pencherons sur leurs représentations du français, dans la troisième partie de ce mémoire (§ 1.1.2.).

91 Nous expliciterons notre positionnement lorsque nous présenterons en plus amples détails le répertoire langagier des apprenantes, en paragraphe 2.1. de cette partie.

92 Nous avons notamment proposé un défilé de mode à la fin d'une séquence sur les vêtements, ou encore la réalisation d'une carte d'identité à l'issue d'un travail sur la présentation de soi.

Pauline Meany s'est toutefois montrée très favorable à cette suggestion. La difficulté consistait néanmoins à trouver le temps de réaliser ces tâches, car l'emploi du temps était prévu pour ne couvrir que ce qui était présent dans les manuels⁹³.

Il apparaît donc que la culture éducative demeure différente de celle établie en France et dans le reste de l'Europe de manière générale.

1.3. Niveau microsociale

Enfin, nous souhaitons circonscrire encore davantage le terrain de notre recherche en envisageant un niveau microsociale correspondant au terrain très « local » (au niveau des classes retenues) de cette étude.

Ainsi, ce travail de recherche se fondera plus particulièrement sur l'étude de productions écrites (au travers notamment d'interrogations écrites) et orales (prises de parole en classe) d'apprenantes irlandaises de 1st Year⁹⁴ étudiant le français et l'espagnol et dont la première langue est l'anglais⁹⁵. Ces jeunes filles, âgées de 12 ans en moyenne, se trouvent en phase précoce d'apprentissage du FLE. C'est principalement pour cette raison que ce groupe d'âge a été choisi⁹⁶.

2. Caractéristiques des langues du répertoire langagier des apprenantes

Lorsque l'on étudie le phénomène de « (dé)nativisation », il nous semble tout d'abord utile et important de nous intéresser aux différentes caractéristiques des langues analysées— dans notre cas l'anglais, le gaélique irlandais, le français et l'espagnol (conformément aux précisions apportées *supra*).

2.1. Objectifs

L'impact de la L1 (ou des autres langues apprises) peut être considérable sur l'apprentissage du français et les traces d'« interlangue » (et donc de « nativisation ») seront multiples. On l'a dit, la « nativisation » demeure l'apprentissage qu'un individu fait d'une langue selon ses expériences : il est donc fort probable que l'apprenante produise à partir de ce qu'elle connaît et peu surprenant qu'elle soit influencée (consciemment ou non) par les autres

93 En revanche, au sein du second établissement où nous avons exercé, nous avons plutôt été encouragée à ne pas procéder sous forme de tâches finales afin de ne pas ralentir la progression des élèves.

94 Nous étions en charge de trois classes de 1st Year aux niveaux mélangés (« mixed-ability »).

95 Ces données seront analysées dans la troisième partie de ce mémoire (§ 3.3.).

96 Nous souhaitons en effet nous concentrer sur les premières phases d'exposition des élèves à la langue française.

langues de son répertoire.

Cette démarche comparative aura pour objectif de nous aider à :

- comprendre dans quelle mesure les fonctionnements de ces multiples langues convergent et/ou divergent ;
- déterminer en quoi ces idiomes peuvent s'influencer entre eux ;
- et surtout à envisager des préconisations didactiques et pédagogiques (voire de nature de politiques linguistiques) qui pourraient être faites.

2.2. Langues retenues

Précisons dès à présent que nous avons pris le parti de ne pas intégrer d'analyse de données liées au gaélique irlandais (L2 obligatoire) ou même à l'allemand (L4 optionnelle) à notre recherche dans la mesure où nous n'avons tout simplement aucune connaissance de ces deux langues. Nous ne les avons en effet jamais rencontrées au cours de notre « trajectoire d'apprentissage⁹⁷ ».

Nous maîtrisons en revanche les autres langues du répertoire langagier sur lesquelles nous avons décidé de nous pencher (l'anglais, le français ainsi que, dans une moindre mesure, l'espagnol⁹⁸). Ces idiomes ont en commun d'être tous trois fondés sur l'alphabet latin et d'être caractérisés par certaines similarités en termes de réalisation des sons. Nous serons donc *a priori* à même de les mettre en regard au travers de ce travail de recherche.

2.3. Normes retenues

Nous souhaitons également spécifier que cette caractérisation se fonde sur des normes que nous avons retenues et que, de ce fait, elle demeure relativement arbitraire et ouverte à la discussion (surtout en ce qui concerne les caractéristiques orales de ces trois langues⁹⁹) :

- nous avons sélectionné les caractéristiques de l'anglais parlé dans le sud du comté de Dublin pour ce qui est de la langue anglaise ;
- pour ce qui est du français, nous avons retenu la « norme » du français standard parisien ;
- et nous avons fondé notre catégorisation sur les particularités du castillan pour ce qui

97 Nous assumons la possibilité qu'elles aient une influence mais nous avons fait le choix de ne pas nous donner les moyens d'essayer de mesurer ceci.

98 Ces trois langues sont également maîtrisées par notre directeur de mémoire.

99 Pour reprendre les termes de Ellis et Barkhuizen (2005 : 10), notre approche se situe à mi-chemin entre démarche « normative » (« Researchers in this paradigm see reality in terms of « ultimate truth », which can be determined objectively. » = Les chercheurs dans ce paradigme voient la réalité en termes de « vérité ultime », qui peut être déterminée de manière objective.) et « interprétative » (« Researchers in this paradigm see reality as subjective and relative. » = Les chercheurs dans ce paradigme voient la réalité comme quelque chose de subjectif et relatif.).

est de l'espagnol¹⁰⁰.

2.4. Démarche

Dans cette perspective, nous suggérons tout d'abord de lister les caractéristiques majeures de ces trois langues selon deux axes (morphosyntaxe et prononciation) sous la forme de deux tableaux synthétiques. L'objectif est de résumer les fonctionnements de l'anglais, du français et de l'espagnol¹⁰¹ en faisant ressortir certaines caractéristiques propres au français (parisien, comme nous venons de le préciser). Cette entreprise aura pour but de nous aider à comprendre les rapprochements que nos élèves irlandaises peuvent opérer entre les langues lorsqu'elles tentent de s'exprimer en français (à l'oral ou à l'écrit).

Nous reprendrons ensuite chacune des caractéristiques énoncées dans les tableaux et expliciterons en quoi le fait de les mettre en regard peut constituer une difficulté pour nos apprenantes anglophones¹⁰². Nous veillerons par ailleurs à donner des exemples pour chacun des critères retenus.

2.5. Caractéristiques morphosyntaxiques

Ce premier tableau permet de comparer les trois langues selon 4 axes morphosyntaxiques que nous avons sélectionnés et que nous allons expliciter *infra*¹⁰³ :

	anglais	français	espagnol
Accord masculin/féminin	-	+	+
Accord singulier/pluriel	+	+	+
Signes et lettres diacritiques (accents, cédilles...)	-	+	+
Variété des conjugaisons	+/- ¹⁰⁴	+	+

Tableau 4 : Comparaison des caractéristiques morphosyntaxiques de l'anglais, du français et de l'espagnol

2.5.1. Accords

2.5.1.1. Accord masculin/féminin

Rappelons tout d'abord que l'anglais ne marque pas l'accord masculin/féminin. En

100 Ce choix se justifie très simplement par le fait que ces variétés sont celles auxquelles nos apprenantes ont été exposées lors de leur parcours scolaire.

101 En nous concentrant sur une seule variété de langue pour chacune d'entre elle (et en prenant inévitablement des raccourcis).

102 La notion de « xénité » sera ici introduite.

103 Dans ce tableau, les « + » signifient que la caractéristique existe au sein de la langue et les « - » qu'elle en est absente.

104 Il existe une certaine diversité morphologique en ce qui concerne le groupe verbal en anglais—certes, plus faible que pour le français ou l'espagnol.

effet, en anglais, les noms sont toujours invariablement neutres et repris comme tels par le pronom « it ». De plus, l'adjectif ne s'accorde jamais avec le nom en anglais.

> **The** chair is **purple**. > **It** is **purple**.

À l'inverse, en français ainsi qu'en espagnol, le genre est systématiquement marqué au niveau de l'adjectif ou même de l'article (bien qu'en espagnol le pronom ne soit pas utilisé pour reprendre un objet).

> **La** chaise est **violette**. > **Elle** est **violette**.

> **La** silla es **morada**. > ø Es **morada**.

Il est donc probable que les apprenantes soient influencées par le système de leur langue maternelle à ce niveau.

2.5.1.2. Accord singulier/pluriel

On remarque ensuite que les trois langues du répertoire langagier des apprenantes doivent marquer l'accord singulier/pluriel¹⁰⁵ aux niveaux de l'article, du substantif, du syntagme verbal ainsi que de l'adjectif (hormis pour ce qui est de l'article « the » et de l'adjectif en anglais).

> The **chairs** are red.

> **Les chaises** sont **violettes**.

> **Las sillas** son **moradas**.

L'anglais, le français et l'espagnol fonctionnent ainsi de manière sensiblement proche dans ce domaine.

2.5.2. Signes et lettres diacritiques

Pour ce qui est des signes et lettres diacritiques, rappelons tout d'abord que la langue anglaise n'en utilise aucun ; il ne s'agit pas d'une langue à accents¹⁰⁶. On peut alors imaginer qu'il ne sera pas surprenant de constater l'absence d'accents (ou de cédilles) lorsque les

105 Il s'agit de la seule catégorie du tableau où l'on dénombre 3 « + ».

106 Contrairement à l'anglais et à l'instar du français et de l'espagnol, le gaélique irlandais demeure, quant à lui, une langue à accents. Les accents en gaélique irlandais n'occupent néanmoins pas la même fonction qu'en français. Tout comme en espagnol (L4), ceux-ci ont pour utilité majeure de déterminer l'accentuation syllabique d'un mot.

apprenantes écrivent en français¹⁰⁷.

En effet, qu'ils soient graves, aigus (modificateurs de prononciation¹⁰⁸) ou circonflexes (à dimension étymologique¹⁰⁹), les accents sont omniprésents en français. Ce sont des signes graphiques courants qui ont un impact phonologique, donc sur le sens.

L'espagnol, quant à lui, comporte également des accents, bien que leur utilité soit différente de celle du français. En effet, les accents en espagnol servent uniquement à marquer l'accentuation des mots (avec toutes les irrégularités que cela implique¹¹⁰).

Ici encore, des parallèles peuvent donc être observés entre le français et l'espagnol en ce qui concerne les accents, inexistantes en anglais.

2.5.3. *Variété des conjugaisons*

Les conjugaisons en anglais sont relativement simples (on peut ici parler de simplicité de la morphologie verbale). L'anglais n'a pour ainsi dire que deux marqueurs de conjugaison : le -S de la troisième personne du singulier au présent et le -ED du prétérit et du participe passé (pour les verbes réguliers en tout cas¹¹¹). Les autres temps se constituent tous à partir de ces formes :

- > I walk. > He walks.
- > I walked. > He walked.
- > I have walked. > He has walked.

La langue française, quant à elle, se caractérise par des conjugaisons plus diverses et complexes¹¹² parmi lesquelles on note certains points communs avec l'espagnol. En effet, les terminaisons et règles de conjugaison sont, d'après nous, bien plus diverses et complexes qu'en anglais.

2.5.4. *Degré de « xénité » à l'écrit*

Selon notre tableau, l'anglais demeure donc *a priori* la langue la plus simple pour ce qui est de la morphosyntaxe parmi les 3 étudiées. Il n'y a pas d'accord en ce qui concerne l'adjectif (les adjectifs sont invariables en anglais), que ce soit au féminin ou au pluriel

107 La cédille constitue une autre particularité diacritique typiquement française.

108 Comparons par exemple les morphèmes <mé> et <mè>.

109 Comme dans le mot « forêt » où l'accent circonflexe est présent pour rappeler qu'un <s> a disparu.

110 Et, ponctuellement, un impact de nature phonologique : « canto » / « cantó ».

111 À rebours du français ou de l'espagnol, l'anglais ne comporte à proprement parler que trois verbes irréguliers : « have », « be » et « do ». Les auxiliaires modaux (sous leurs formes présente : « can » par exemple ou passée : « could ») sont quant à eux invariables.

112 Certains temps tels que le plus-que-parfait ou encore le passé simple ne sont enseignés qu'en 6th Year au Niveau Supérieur en Irlande par exemple.

Le français et l'espagnol sont quant à eux des langues marquées par bon nombre d'accords morphosyntaxiques. En effet, les accords « masculin/féminin » et « singulier/pluriel » se trouvent au cœur du fonctionnement des deux langues : la charge d'apprentissage de l'anglais au français ou à l'espagnol est donc importante.

En définitive, à l'écrit, les fonctionnements du français et de l'espagnol demeurent, à notre sens, relativement semblables et comportent davantage de facettes que l'anglais. Les deux langues présentent donc un degré de « xénité¹¹³ » relativement faible entre elles en termes de morphosyntaxe. À l'inverse, elles se caractérisent par un degré de « xénité » (et donc une charge d'apprentissage) bien plus forts par rapport à l'anglais. En d'autres termes, les fonctionnements de la langue française et de l'espagnol, en termes de morphosyntaxe, demeurent très « étrangers » à celui de l'anglais (au sens originel du terme grec¹¹⁴). Cela peut, en partie, expliquer le phénomène de « nativisation » de l'anglais au français.

2.6. Caractéristiques orales

Pour ce qui est de l'oral, nous avons fait le choix de fonder notre comparaison des trois idiomes sur 5 critères également sélectionnés dans le but de faire ressortir les spécificités de la langue française.

	anglais du sud de Dublin	français parisien	espagnol castillan
Écart graphie/phonie	+	+	-
Consonnes finales muettes	+/-	+	-
Liaison	-	+	-
Effacement du <e> caduc	-	+	-
Variété des schémas d'accentuation	+	-	+

Tableau 5 : Comparaison des caractéristiques orales de l'anglais, du français et de l'espagnol

Le français est perçu par les apprenantes (mais aussi les enseignantes) comme une « langue difficile », notamment à l'oral¹¹⁵. Lorsqu'on le compare à une autre langue d'origine latine, l'espagnol, on s'aperçoit que, du point de vue de la morphosyntaxe, les deux langues suivent des règles similaires mais que la différence majeure entre les deux idiomes repose sur la relation graphie/phonie¹¹⁶.

Par le biais de ce projet, nous souhaitons montrer que la place de l'orthographe dans

113 Nous utilisons ici le terme proposé par Weinrich (1989) et cité par Dabène (1994).

114 « xenos » = étranger

115 Cette affirmation sera explicitée dans la troisième partie de ce mémoire (§ 1.1. et § 1.2.).

116 Nous ne nous intéresserons pas aux caractéristiques relatives au débit ici.

l'enseignement/apprentissage, bien qu'elle soit à relativiser, possède un impact considérable sur la prononciation de la langue nouvelle qu'est le français. En effet, si la place de l'orthographe est bien souvent remise en question par nos apprenantes anglophones, c'est aussi car les systèmes phoniques de l'anglais et du français demeurent sensiblement différents¹¹⁷.

2.6.1. Écart graphie/phonie

D'après Sanguin-Bruckert et Bruckert (2004) :

Il existe deux grands types d'orthographe : celles que l'on appelle « transparentes », c'est-à-dire essentiellement régies par des correspondances graphèmes/phonèmes régulières, stables et univoques (finnois, italien¹¹⁸...) et celles dites « opaques » ou « profondes » qui, tout en observant aussi le principe des correspondances phono-graphémiques, reflètent également les composantes morpho-syntaxiques de la langue. Le système français (avec l'anglais dans une moindre mesure) en est un bon exemple. (Sanguin-Bruckert & Bruckert, *ibid.*).

En effet, en espagnol castillan, toutes les lettres se prononcent. Pour ce qui est de l'anglais, au contraire, les règles de prononciation des graphèmes sont nombreuses¹¹⁹. De la même manière, en français, bon nombre de lettres (notamment en position finale) ne se prononcent pas. Le français et l'anglais apparaissent donc comme moins directs et plus complexes de ce point de vue.

En définitive, si l'orthographe de la langue française est souvent perçue comme étant difficile, c'est car elle dispose d'une importante variété de (combinaisons de) graphèmes pouvant être associés à des sons spécifiques (ce qui est aussi le cas de l'anglais). L'espagnol, demeure à ce titre plus simple et direct : une lettre correspond bien souvent à un son.

2.6.2. Lettres finales muettes

2.6.2.1. Marque du pluriel

On l'a dit, bon nombre de consonnes finales ne se prononcent pas en français. Nous pensons notamment aux multiples terminaisons des verbes ou encore aux flexions de genre et de nombre.

À titre d'exemple, comparons ainsi la prononciation de la marque du pluriel <s> dans les trois langues analysées :

117 Le système graphique du gaélique irlandais, quant à lui, demeure très différent de celui du français ou même de l'anglais. Nous pensons notamment à la suite de consonnes <mh> qui en gaélique irlandais se prononce [v] comme dans le prénom Niamh ['ni:v] (voir Annexe 3 p. 118 pour davantage de détails).

118 Et espagnol, donc.

119 Ces règles sont notamment résumées dans l'ouvrage de Jones intitulé *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (à destination des agrégatifs d'anglais, entre autres).

	anglais de Dublin	français parisien	espagnol castillan
Singulier	cat > [kæt]	chat > [ʃa]	gato > [gato]
Pluriel	cats > [kæts]	chats > [ʃa]	gatos > [gatos]

Tableau 6 : Prononciation de la marque du pluriel en anglais, français et espagnol

On remarque alors que le <s> marquant le nombre est prononcé en anglais et en espagnol mais que ce n'est pas le cas en français.

2.6.2.2. Consonnes finales

De plus, la consonne finale du mot « chat » n'est pas prononcée non plus, alors que c'est le cas du <t> à la fin du mot « cat » en anglais.

Ce schéma de prononciation peut donc s'avérer complexe et mener à certaines confusions pour une apprenante anglophone en phase précoce d'apprentissage (bien que certains mots anglais telles que « bomb », prononcé [bʊm] ou encore « autumn », prononcé [ˈɔːtəm] suivent la même logique, cela demeure toutefois l'exception et non la règle en anglais).

2.6.3. Liaison

À l'image de la cédille, le phénomène de liaison demeure lui aussi typiquement français. Il s'agit d'un phénomène de passage d'une voyelle à une autre qui s'opère grâce à une consonne dite « latente » car elle ne se réalise que dans certaines conditions. L'anglais de Dublin¹²⁰ et l'espagnol ne disposent pas d'un tel procédé et on peut imaginer que nos apprenantes émettront des difficultés à se familiariser avec ce phénomène.

Cela demeure par ailleurs à mettre en relation avec le fait que certaines consonnes finales ne sont pas prononcées en français, comme on l'a vu précédemment. Alors qu'en anglais et en espagnol la majorité des lettres sont prononcées, en français le <t> ou le <s> en fin de mot par exemple peut être prononcé ou non celui ce qui suit.

> tout à fait > [tutafɛ]

> aux enfants > [ozãfã]

120 Il existe également des phénomènes de liaison en anglais britannique (langue non rhotique) avec le son [r] : le <r> à la fin d'un mot est prononcé ou non en fonction de ce qui suit. Toutefois, l'anglais de Dublin étant une langue rhotique, le <r> en fin de mot est toujours prononcé dans cette variété d'anglais.

2.6.4. Effacement du <e> caduc

Nous avons décidé de mentionner cette spécificité du français car nous verrons en troisième partie de ce mémoire qu'elle peut donner lieu à certaines confusions pour des apprenants anglophones.

De manière générale, le <e> en fin de mot en français parisien n'est pas prononcé lorsqu'il n'est précédé que d'une seule consonne¹²¹. Il s'agit là du phénomène très courant de chute du schwa. Ce procédé n'existe pas en espagnol où toutes les lettres se prononcent de manière générale (pour ce qui est de l'anglais, un phénomène différent se produit : le <e> « tombe » lorsqu'il ne suit qu'une seule consonne, comme dans le mot « fate » par exemple où le graphème <a> est prononcé à l'aide d'une diphtongue).

Ainsi, il ne sera pas surprenant d'entendre le mot « fenêtre » prononcé [fənɛtrə] et non [fənɛtr] par nos apprenantes par exemple.

2.6.5. Variété des schémas d'accentuation

Cet aspect demeure probablement le seul où le français présente moins de complexité. En effet, le schéma d'accentuation du français ne comporte aucune variation : les mots sont inmanquablement accentués sur la dernière syllabe.

À l'inverse, l'anglais et l'espagnol possèdent des schémas d'accentuation reposant sur des règles précises ; ceux-ci dépendent bien souvent de suffixes (neutres ou non) en anglais et du système d'accents espagnol (auquel nous avons fait référence précédemment). L'anglais (qui comporte également des accents dits « secondaires ») et l'espagnol sont donc des langues où les syllabes sont accentuées différemment du français. Prenons quelques exemples :

Je suis fatigué **après avoir** écouté les politici**ens**.

I'm ex**hausted** **a**fter **l**istening to poli**ti**cians.

Estoy cansado des**pués** de escu**char** a los poli**ti**cos.

On remarque en effet que le schéma du français demeure uniforme tandis que l'anglais et l'espagnol répondent à bien plus de règles¹²². Une fois encore, le système de l'anglais demeure considérablement différent de celui du français.

121 Des nuances peuvent bien évidemment être observées à travers la France : si les Parisiens prononcent le mot « poêle » [pwal], comme le mot « poil » par exemple, les Méridionaux, quant à eux, prononcent le premier mot [ˈpwa.lə].

122 Dont nous ne rentrerons volontairement pas dans le détail.

2.6.6. Degré de « xénité » à l'oral

C'est donc probablement en raison de sa prononciation que le français est perçu par nos informatrices comme une « langue difficile ». En effet, nous avons vu que la plupart des lettres finales ne se prononçaient pas en français, et que certains phénomènes tels que la liaison ou l'effacement du <e> pouvaient venir perturber les apprenantes.

Le français présente donc un degré de « xénité » maximal ainsi qu'une charge d'apprentissage considérable à l'oral. L'espagnol, quant à lui, présente un degré de « xénité » plus faible dans le sens où son fonctionnement oral demeure sensiblement semblable à celui de l'anglais. En effet, toutes les lettres se prononcent en espagnol, ce qui constitue un atout pour l'apprenant anglophone qui a l'habitude de prononcer davantage de lettres en anglais.

2.7. Place de l'orthographe dans la communication

La place de l'orthographe dans l'apprentissage des langues demeure donc centrale. Si le français et les langues de manière générale sont appris dans un but de « communication » (Conseil de l'Europe, *ibid.*: 4) la dimension écrite demeure toutefois de prime importance.

Nous avons notamment pu observer à de nombreuses reprises que la place de l'orthographe demeurerait bien souvent remise en question par nos apprenantes anglophones. La maîtrise de l'orthographe ne demeure pas essentielle/facile aux yeux des élèves de 1st Year plus particulièrement qui ont très souvent demandé, lors d'évaluations : « Does spelling matter ? » (« Est-ce que l'orthographe importe ? »). Cette réaction peut s'expliquer par le fait qu'à cet âge, il est peu aisé de maîtriser l'orthographe dans sa langue maternelle. On peut donc gager que la tâche s'avère encore plus complexe en langue étrangère.

Par conséquent, il est donc nécessaire qu'une apprenante débutante se familiarise très rapidement avec l'orthographe (et la grammaire) du français sous peine de voir également sa prononciation de la langue-cible se trouver affectée.

Nous tenterons de soutenir cette argumentation en nous appuyant sur les réponses fournies par les apprenantes dans le questionnaire que nous leur avons soumis et que nous expliciterons dans la troisième partie de ce mémoire (à travers le paragraphe 2.3.2., plus particulièrement).

3. Démarche suivie et outils choisis

3.1. Démarche de recherche-action

Pour ce qui est de la méthodologie, nous envisageons de nous positionner dans la recherche-action dans la mesure où, en tant qu'enseignante de FLE-stagiaire, nous serons tout autant impliquée dans le processus de construction de la recherche que les acteurs participant

à son expérimentation.

3.1.1. Enjeux praxéologiques

Concernant la démarche et la dimension de l'action envisagée (d'un point de vue praxéologique, donc), nous avons tout d'abord défini les notions-clés de notre mémoire. Nous avons également créé un questionnaire que nous avons soumis à toutes nos apprenantes (du 1st Year au 6th Year) étudiant le français afin de déterminer leur degré de conscience du phénomène de « nativisation » ainsi que les domaines où celle-ci demeure le plus représentée.

Cela nous amènera également à discuter de leur(s) représentation(s) du français. Enfin, nous tenterons de faire dialoguer ces deux aspects en analysant et classant des erreurs d'apprenantes (à l'écrit ainsi qu'à l'oral). On l'a dit précédemment, nous ne nous concentrerons au travers de ce travail que sur les erreurs commises par des élèves de 1st Year (en phase précoce d'apprentissage). Les erreurs relevées seront bien évidemment dues au phénomène de « nativisation ».

Puis nous proposerons des activités et stratégies qui pourraient permettre aux apprenantes d'accompagner ce phénomène et donc d'améliorer leurs compétences (à l'écrit ainsi qu'à l'oral) plus rapidement. Au travers de ce travail, nous avons pour objectif d'adopter une méthode humaniste en cherchant à comprendre l'origine des erreurs afin d'y remédier.

3.1.2. Enjeux axiologiques

En définitive, sur le plan de nos finalités éducatives et de nos valeurs, l'objectif sera de montrer que la « nativisation » demeure un phénomène inconscient qui affecte bien souvent la compréhension. Nous veillerons à montrer en quoi le lien entre Oral et Écrit demeure représentatif de ce phénomène ainsi qu'à apporter des éléments de réponse quant aux erreurs relevées. Cela nous amènera ensuite à proposer des stratégies afin d'accompagner au mieux les effets de la « nativisation » et d'aider les apprenantes anglophones à s'améliorer en orthographe et en prononciation plus rapidement. On l'a dit précédemment, si nous nous concentrerons sur de jeunes apprenantes, nous gageons que ces solutions seront également transférables à des apprenants anglophones adultes en phase précoce d'apprentissage.

3.2. Production des données et outils choisis

Concernant la production des données, nous fonderons notre étude sur des productions écrites et orales, un questionnaire mais aussi des entretiens.

3.2.1. Questionnaire en ligne

Dans le cadre de ce travail, notre directeur de mémoire et nous-même avons élaboré un questionnaire en ligne à l'aide de Google Forms, afin de récolter des données précieuses et précises quant à la perception de la « nativisation » par les apprenantes elles-mêmes¹²³.

Le questionnaire permettra également de se pencher en plus amples détails sur les représentations que les apprenantes se font du français. Il demeure disponible par le biais du lien suivant : <https://goo.gl/forms/w1VIO41oUPudiD912> (l'intégralité du questionnaire, en version hors-ligne, figure en Annexe 4 de ce mémoire, p. 119¹²⁴). Nos questions ont bien évidemment été orientées (entre autres) vers les notions de :

- « plurilinguisme »
Ex. : « Please tick the box(es) that correspond(s) to the language(s) you study. »
= « Coche la/les case(s) correspondant à la/aux langue(s) que tu étudies. » ;
- « nativisation »
Ex. : « What do you think of these sentences ? » = « Que penses-tu des phrases suivantes ? »
- et de « prononciation/compréhension »
Ex. : « Listen and say what you think. » = « Écoute et donne ton avis. »

Étant donné que la « nativisation » demeure un phénomène protéiforme, il va de soi que ce questionnaire fera ressortir divers types de « nativisation » liés à l'orthographe, à la prononciation, au lexique ou encore à la syntaxe. Les apprenantes réfléchiront ainsi à des aspects variés de la langue. Nous aborderons brièvement ces multiples aspects dans le cadre de ce travail mais précisons toutefois que nous avons pris le parti de nous concentrer plus en détails sur une des facettes de la « nativisation », à savoir la relation existant entre « graphie » et « phonie ».

La majorité des élèves dont nous étions en charge lors de notre stage ont répondu au questionnaire et nous avons obtenu un total de 106 réponses, réparties sur plusieurs niveaux (1st Year, 2nd Year, 4th Year, 5th Year ainsi que 6th Year¹²⁵). Ce sont les 1st Year qui sont le plus représentées (38%), tout simplement dans la mesure où ce sont les élèves dont nous étions en charge en plus grand nombre (trois classes).

Précisons enfin que le questionnaire a été rendu disponible du 12 au 22 décembre

123 Comme nous y avons fait référence précédemment (§ 2.2.), nous avons pris le parti de ne pas intégrer de questions en lien avec le gaélique irlandais ou l'allemand au sein de notre enquête.

124 Les représentations du français à proprement parler seront analysées dans la troisième partie de ce mémoire, lorsque nous nous pencherons sur les réponses données par les apprenantes à l'une des questions de notre questionnaire en ligne.

125 Notons toutefois que l'on n'opère pas de distinction entre ces niveaux au sein des réponses : les résultats sont présentés dans leur ensemble.

2016. Dans la mesure où il a été effectué en salle informatique (en semi-autonomie¹²⁶), les réponses des informatrices ont été données de manière progressive, alors que nous retrouvions nos apprenantes en classe au fil de la semaine.

3.2.2. Productions écrites et orales

Les données ont été recueillies par le biais de supports papier (principalement des copies d'élèves) mais aussi de contributions orales recueillies en classe. Cela nous permettra de mettre en évidence le fait que la « nativisation » en tant que « simplification de l'interlangue » (pour reprendre les termes d'Andersen) est à envisager comme une forme de médiation¹²⁷, de compromis entre les deux langues de la part de l'apprenant qui n'a pas conscience d'y avoir recours. Cela permettra en outre de comparer des productions d'élèves distinctes et de répéter l'opération à plusieurs reprises pendant l'apprentissage pour une recherche en didactique.

3.2.3. Entretiens

Pour ce qui est des entretiens, trois enseignantes de FLE de Our Lady's School¹²⁸ (toutes trois d'origine irlandaise) ont accepté de répondre à un certain nombre de nos questions par écrit, à l'issue de notre stage (lors des vacances de Noël¹²⁹).

Les entretiens se sont donc déroulés de manière asynchrone et relativement directive ; les déclencheurs choisis et les questions posées avaient notamment pour objectif d'inviter les enseignantes à observer si elles-mêmes étaient conscientes du phénomène de « nativisation ».

Si les questions sont relativement semblables à celles soumises aux apprenantes par le biais du questionnaire, il sera néanmoins intéressant de recueillir le point de vue des enseignantes (ayant elles-mêmes été apprenantes de FLE) à ce sujet.

126 Nous ne sommes intervenue qu'afin de répondre aux interrogations des informatrices quant aux consignes.

127 Au sens où l'entendent Coste et Cavalli : « toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste & Cavalli, 2014 : 108).

URL : www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648

128 Le dernier enseignant de FLE de Our Lady's School n'était pas disponible pour répondre à nos questions pour des raisons familiales.

129 Notre objectif était de ne pas être influencée par les remarques de nos collègues, mais au contraire d'observer si leurs commentaires soutiendraient notre point de vue.

TROISIÈME PARTIE

-

ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS

La troisième partie de ce projet sera construite autour des résultats de notre enquête sur la « nativisation » à proprement parler¹³⁰. Elle sera donc entièrement fondée sur les réponses (tous niveaux confondus) données au questionnaire par les élèves dans un premier temps, puis sur les productions (de 1st Year uniquement) des informatrices dans un second temps.

Cette analyse nous amènera enfin à proposer des pistes didactiques qui pourraient faciliter la « dénativisation » de nos apprenantes en FLE anglophones¹³¹.

1. Représentations du français

1.1. *Le point de vue des apprenantes*

Nous avons tenté d'observer les représentations que les apprenantes se faisaient du français. Dans cette perspective, deux questions très orientées leur ont été posées au travers du questionnaire en ligne :

- « What comes to your mind when you think of the French language¹³² ? »
> question volontairement très ouverte, en rapport avec ce que les informatrices associent à la langue française.
- « Why did you decide to take French in school¹³³ ? »
> en lien avec leur degré de motivation par rapport à l'apprentissage du français en contexte scolaire.

1.1.1. *Associations d'idées*

En ce qui concerne la première question posée, les réponses des élèves se sont avérées être de natures très diverses. Les tableaux suivants, que nous avons élaborés directement à partir des données récoltées, permettent de mettre au jour la perception du français par les apprenantes selon la fréquence des réponses¹³⁴. Au vu des éléments discursifs que nous avons repérés dans les réponses des apprenantes, nous proposons deux taxinomies : une perspective socioculturelle d'une part et une dimension purement linguistique d'autre part¹³⁵.

130 L'ensemble des résultats récoltés se trouve en Annexe 5 p. 133.

131 Cette démarche sera d'ordre expérimental.

132 (Qu'est-ce qui te vient à l'esprit lorsque tu penses à la langue française ?)

133 (Pourquoi as-tu décidé d'étudier le français à l'école ?)

134 C'est-à-dire le nombre d'occurrences relevées. Comme le soulignent Ellis et Barkhuizen, « [p]erhaps the most common way to identify patterns is by the frequency with which themes occur. » = La manière la plus commune d'identifier les constantes est peut-être par la fréquence avec laquelle les thèmes se dessinent. (Ellis & Barkhuizen, *ibid.* : 38).

135 Nous avons parfois dédoublé certaines des réponses données par les apprenantes afin de faire ressortir des catégories le plus larges possible. C'est pour cette raison que le total des réponses n'est pas de 106.

1.1.1.1. Perspective socioculturelle

Lieux / voyages		Culture		Gastronomie		Art		Apparence	
France	15	culture	9	croissants	10	music	3	beard	1
Paris	12	French people	4	food	9	a French painter ¹³⁶	1	fashion	1
the Eiffel Tower	10	the French flag	2	baguette	2	fancy writing	1	beauty	1
holidays	6	love	2	cute French cafes	1			shopping	1
Disneyland Paris	2	posh people	1	small and fancy food	1				
Europe	1	fancy people who are rich	1	cheese	1				
		accents	1	wine	1				
		amazing things in France	1						

Tableau 1 : Représentations des apprenantes selon un axe socioculturel

On remarque que ce sont des caractéristiques socioculturelles qui se dessinent à travers les représentations des informatrices (96 allusions au total). Le français (« the French language ») leur évoque ainsi des voyages, des visites ou encore des spécialités typiques du pays : c'est donc avant tout à la France en tant que nation que la majorité d'entre elles songent.

Toutefois, bon nombre d'élèves (43 occurrences) envisagent le français sous un angle purement linguistique (appréciation générale, difficulté de la langue...). C'est cette dimension qui nous intéresse plus précisément dans le cadre de notre travail sur le répertoire langagier des apprenantes.

1.1.1.2. Dimension linguistique

Appréciation générale		Difficulté		Processus d'apprentissage		Parallèle avec l'espagnol	
interesting	2	hard	5	grammar	2	similar to Spanish with feminine and masculine words	1
fun	2	difficult	4	irregular verbs	1		
annoying, shrill	1	confusing	3	French number song	1	hard because gets mixed up	1

136 « A cartoon man with a moustache and a small hat on. He is holding a paint brush and palette. » (la traduction de l'ensemble de ces réponses est disponible en Annexe 6 p. 166).

						with Spanish	
beautiful, I want to be fluent	1	nice language but hard	2	don't like it in school	1		
terrible	1	tough	1	being able to speak the language	1		
elegant language	1	tricky	1	Leaving Cert	1		
unique language	1	doable	1	would be fun to learn	1		
nice when spoken fluently	1	manageable	1	numbers	1		
boring	1			« bonjour »	1		
nice language	1						
ok I but don't really like it	1						

Tableau 2 : Représentations des apprenantes selon un axe linguistique

Si 9 élèves semblent apprécier la langue¹³⁷, nous sommes néanmoins frappée par le fait que pour 10 apprenantes, le français donne lieu à une forme d'inconfort : en termes de difficulté (« hard », « difficult », « tough », « tricky », « hard because gets mixed up with Spanish »), d'agacement (« terrible », « annoying, shrill », « boring », « don't like it in school ») ou encore de confusion (« confusing ») face à la langue.

On relève également l'expression suivante, qui revient à deux reprises : « It can be difficult at times but nice. ». Cela n'est pas sans rappeler Hinglais¹³⁸ qui a décidé, dans le cadre de l'un de ses ateliers, de poser la question suivante à ses apprenants de FLE : « Si la langue française était une personne, comment la verriez-vous ? Et comment décririez-vous votre relation avec elle¹³⁹ ? ». Une des réponses a été la suivante : « Parfois je l'aime, parfois je la déteste. » (Hinglais, 2016¹⁴⁰).

La co-présence de deux voire davantage d'émotions chez nos apprenantes en français par rapport à la langue s'apparente donc à une forme de « love-hate¹⁴¹ ».

Nous jugeons utile de rappeler ici la démarche du dessin réflexif qui, d'après Molinié (dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE), est à envisager en tant que « processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux

137 Comment en témoignent les expressions suivantes : « interesting », « fun », « beautiful, I want to be fluent », « elegant language », « unique language », « nice when spoken fluently », « nice language », « nice language [but hard] », « would be fun to learn ».

138 Enseignante aux Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris.

139 Nous avons soumis cette question telle quelle aux enseignantes de FLE de Our Lady's School.

140 URL : <http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/1951929.aspx>

141 Dont l'équivalent français serait « Je t'aime, moi non plus. ».

langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de–(ou aux clivages entre-) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones » (Molinié, 2009 : 10). Nous n'avons pas mis en place le dessin réflexif dans le cadre de cette expérience car nous avons souhaité nous concentrer uniquement sur les représentations verbales des élèves. Cela aurait néanmoins tout à fait pu venir compléter les données récoltées en apportant un autre regard, une autre facette du rapport des élèves interrogées avec la langue et la culture françaises.

Nous avons enfin été ravie de constater que certaines apprenantes avaient elles-mêmes fait allusion (dans leurs propres termes) au phénomène de « nativisation ». En effet, lorsqu'elles ont établi un parallèle entre le français et l'espagnol (pour ce qui est de l'accord masculin/féminin, notamment), certaines informatrices nous ont montré qu'elles étaient tout à fait en mesure de mettre en regard les langues de leur répertoire et d'entrevoir des similarités entre elles.

1.1.2. Choix du français

En outre, comme on l'a précisé auparavant (§ 1.2.5.1. de la deuxième partie de ce mémoire), de nombreuses élèves n'ont pas choisi d'étudier le français. En effet, à la seconde question posée (« Why did you decide to take French in school ? »), 66% des apprenantes avouent y avoir été contraintes, comme en témoignent leurs réponses : « I had no choice. » (Je n'ai pas eu le choix), « We had to do it. » (On devait le faire) ou encore « It is compulsory until 3rd Year and Junior Cert » (C'est obligatoire jusqu'en 3rd Year et jusqu'au Junior Cert).

L'enseignement du français est donc imposé à Our Lady's School car il s'agit du choix de langue étrangère correspondant le plus à une forme de *doxa* au sein du pays (comme nous l'avons vu au travers des remarques de Jones et Coffey en paragraphe 1.2. de la première partie de notre travail).

1.2. Le point de vue des enseignantes

En plus des apprenantes, trois enseignantes ont accepté de répondre à un certain nombre de nos questions en rapport avec l'enseignement du FLE, leurs représentations du français ainsi que le phénomène de « (dé)nativisation » afin de déterminer si elles étaient conscientes du phénomène de « nativisation ». L'intégralité de leurs réponses est disponible en Annexes 7, 8 et 9 pp. 168-173 de ce mémoire. Nous nous concentrerons tout d'abord sur leurs représentations du français.

Comme le soulignent Miras, Aguilar et Auzéau (2016) :

[l]e lien entre les représentations et l'enseignement a connu une impulsion

déterminante grâce à l'article de Pajares (1992), qui insistait sur l'importance de prendre en compte, en formation initiale et continue, les représentations portées par les (futurs) enseignants, éventuellement de langue, forgées au cours de leurs expériences scolaires et sociales en général. (Miras, Aguilar & Auzéau, *ibid.*).

Le fait de prendre en compte ces représentations peut permettre « la prise de recul par rapport à celles-ci, suite à laquelle de nouvelles représentations émergent, façonnées davantage par une observation empirique d'aspects faisant partie des processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue » (Miras, Aguilar & Auzéau, *ibid.*). C'est donc avec ces préoccupations à l'esprit que nous avons interrogé trois enseignantes de Our Lady's School au sujet de leurs représentations du FLE.

1.2.1. Pourquoi le français ?

Les trois enseignantes s'accordent pour affirmer que l'apprentissage du français leur a été imposé¹⁴², à l'image de leurs élèves de Our Lady's School. Comme nous l'avons expliqué (au travers notamment des travaux de Jones et Coffey, voir § 1.2. de la première partie), l'enseignement du FLE est donc clairement enraciné dans le système éducatif irlandais (« ingrained », pour reprendre les mots des deux auteurs).

1.2.2. Si le français était une personne... ?

Lorsqu'il s'agit de personnifier la langue (à la manière de Hinglais, citée précédemment¹⁴³), les trois enseignantes sont également du même avis : dès les premiers mots de leurs réponses, elles déclarent que si le français était une personne, cette dernière serait sophistiquée et inspirerait l'admiration :

- « a stylish and chic person » = une personne stylée et chic (Enseignante 1) ;
- « a sophisticated and aloof person with many layers¹⁴⁴ » = une personne sophistiquée et distante avec de nombreuses couches (Enseignante 2) ;
- « I would love and admire the person » = j'adorerais et j'admirerais la personne (Enseignante 3).

Dans l'imaginaire collectif, les allégations sont donc principalement d'ordre esthétique (catégorie qui revient moins chez les élèves). L'objectif était de voir si les enseignantes elles-mêmes avaient une vision stéréotypée du français.

142 « It was compulsory. » = C'était obligatoire. (Enseignante 1) ; « Initially because it was mandatory ! » = Au départ, car c'était imposé ! (Enseignante 2) ; « It was compulsory. » (Enseignante 3).

143 « Si la langue française était une langue, comment la verriez-vous ? Et comment décririez-vous votre relation avec elle ? »

144 Ce qui confère à la langue un côté distant et peut-être inaccessible.

Rappelons que nous n'avons pas mis en œuvre cette démarche auprès des élèves : nous l'avons seulement fait auprès des enseignantes afin d'orienter la discussion vers une dimension davantage relationnelle (la question posée aux élèves était volontairement plus ouverte).

1.2.3. Difficultés

De plus, les enseignantes pointent les difficultés que génère l'apprentissage du français. Pour deux d'entre elles, ce sont la prononciation et l'orthographe qui posent problème ainsi que le lien existant entre elles. L'enseignante 1 résume le phénomène de la manière suivante : « [t]he learning and teaching of spelling and pronunciation is the most difficult part. As English speakers, some of the sounds are very difficult to master. The way the word is written does not follow how it is pronounced. This makes it very hard for me. I would always have to spellcheck my work as I would regularly make spelling errors¹⁴⁵. » (Enseignante 1).

Le point de vue de l'Enseignante 2 demeure sensiblement semblable. D'après elle, « many students find the fact that [the French language] is not phonetic difficult¹⁴⁶ ».

2. Degré de conscience du phénomène de « nativisation »

2.1. Questions sur la « nativisation » de type écrit

Nous souhaitons ici analyser les réponses que les apprenantes ont données à 5 des questions de notre enquête¹⁴⁷. Cela nous permettra notamment d'observer si les informatrices-élèves ont conscience d'être influencées par leur langue maternelle et de mettre en avant les aspects de la langue leur posant le plus de difficultés.

145 (L'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe et de la prononciation constituent la partie la plus difficile. En tant que locuteurs anglophones, certains des sons sont très difficiles à maîtriser. La manière dont le mot s'écrit ne suit pas la manière dont il se prononce. Cela rend les choses très difficiles pour moi. Je dois toujours vérifier l'orthographe de mon travail car je fais régulièrement des erreurs d'orthographe.)

146 (De nombreuses élèves trouvent le fait que [la langue française] n'est pas phonétique difficile.)

147 Dans cette section, nous avons proposé des énoncés contenant des erreurs (hormis un seul d'entre eux). Il s'agissait pour les apprenantes de réagir quant aux phrases proposées.

2.1.1. Hypothèses

2.1.1.1. Question de grammaire¹⁴⁸

What do you think of these sentences ?

Please read the following sentences and say what you think:

1. Je m'appelle Marie, je suis 13 ans. *



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

Your answer

Capture d'écran 1 : Question de grammaire

L'objectif de cette question était de voir si les élèves remarqueraient l'erreur de construction présente au sein de l'énoncé. En anglais, l'âge étant exprimé à l'aide du verbe « have », nous avons souhaité « tester » si ce solécisme passerait inaperçu ou non.

148 Les captures d'écran proposées permettent d'avoir un aperçu de ce qui a été visionné par les informatrices – notamment l'absence d'astérisque précédant une proposition grammaticalement non conforme (l'astérisque en fin d'énoncé avait pour but de signaler une question facultative).

2.1.1.2. Question « piège » (aucune erreur dans la phrase)

2. Je vais bien aujourd'hui. *



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

Your answer

Capture d'écran 2 : Question-piège

Cette phrase ne comportait aucune erreur de construction ou d'orthographe. Nous souhaitons ici déterminer si la langue maternelle influencerait tout de même les apprenantes dans leurs réponses : y verraient-elles tout de même une erreur ? Le cas échéant, quelle serait la nature de cette erreur ?

2.1.1.3. Question sur la négation¹⁴⁹

3. Je n'ai pas un chat à la maison. *



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

Your answer :

Capture d'écran 3 : Question sur la négation

L'erreur présente au sein de cet énoncé demeurerait, à notre sens, plus difficile à repérer car l'item pouvait être grammaticalement recevable dans certains contextes marqués¹⁵⁰. Il s'agissait de noter que l'on ne dit pas « Je n'ai pas *un* chat. » en français standard, mais bel et bien « Je n'ai pas *de* chat. ». Le fonctionnement du français, une fois encore, demeure sensiblement différent de celui de l'anglais (« I don't have *a* cat. »).

149 Nous sommes conscientes de projeter une perception grammaticale subjective sur cet item.

150 Par exemple, dans un énoncé à valeur contrastive tel que « Je n'ai pas un chat à la maison, j'en ai trois. ».

2.1.1.4. Question sur l'article

4. Je suis un professeur de français. *



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

Your answer

Capture d'écran 4 : Question sur l'article

Une fois encore, l'erreur était relativement subtile au sein de cet énoncé. L'objectif était d'évaluer si les apprenantes étaient en mesure de remarquer l'intrusion de l'article « un », donnant lieu à un énoncé inacceptable en français¹⁵¹. En effet, en anglais, l'article « a » est nécessaire lorsque l'on donne sa profession (« I am *a* French teacher. »). En français, en revanche, la profession doit directement suivre le verbe (« Je suis __ professeur de français. »).

151 L'énoncé ne serait acceptable que si l'intention de l'énonciateur était de marquer une caractéristique temporaire : « Je suis un professeur comblé. ».

2.1.1..5. Question d'orthographe

5. J'habite en Ireland, à Dublin. *



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

Problem :

Your answer

BACK

NEXT

Capture d'écran 5 : Question d'orthographe

Cette dernière occurrence avait pour but de mettre au jour le fait que l'orthographe peut elle aussi être affectée par le phénomène de « nativisation¹⁵² » ; dans ce cas précis, la prononciation du pays en français aurait pu correspondre à l'orthographe suggérée.

152 Ce que nous allons étudier plus en détails dans la sous-partie suivante.

2.1.2. Lecture des données obtenues

2.1.2.1. Question de grammaire

1. Je m'appelle Marie, je suis 13 ans.

106 responses



Graphique 1 : Réponses à la question de grammaire

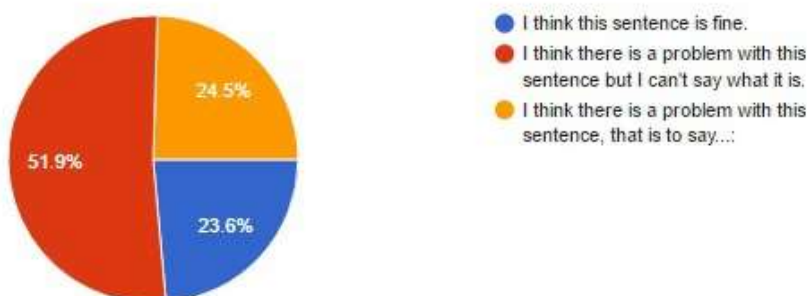
Les résultats sont parlants : une importante majorité d'élèves n'ont pas signalé d'erreur du tout. Notons par ailleurs que parmi les 45 réponses proposées en ce qui concerne l'origine du problème dans cette phrase (erreur concernant le verbe, donc), seules 40 sont correctes¹⁵³. Quelques apprenantes ont quant à elles affirmé que l'énoncé comportait une erreur en ce qui concerne l'âge (elles ont confondu les nombres « treize » et « quinze »).

2.1.2.2. Question-piège (aucune erreur dans la phrase)

Notre expérience en ce qui concerne la « question-piège » s'est avérée concluante, comme en témoignent les résultats suivants :

2. Je vais bien aujourd'hui.

106 responses



Graphique 2 : Réponses à la « question piège »

Parmi les 24,5% des apprenantes (27 réponses) ayant considéré que l'énoncé

¹⁵³ Certaines réponses ont même été particulièrement claires et détaillées : « When you say I'm 13 years old in French you say « I have » using « j'ai » instead of « je suis. » = Quand on dit J'ai 13 ans en français on dit « I have » en utilisant « j'ai » au lieu de « je suis ».

comportait une erreur et avancé une raison à cette erreur, environ 63% (17 réponses sur 27) considèrent que l'erreur provient du verbe : « It should say je *suis* bien » = Ça devrait dire je *suis* bien (selon la formulation anglaise, « I *am* fine. »).

Seul un quart des apprenantes environ (23,6%) ont jugé que cette phrase était correcte. Cela suggère bien, une fois encore, que la langue maternelle a un impact extrêmement important dans l'apprentissage de la langue nouvelle qu'est le français.

2.1.2.3. Question sur la négation

3. Je n'ai pas un chat à la maison.

106 responses



Graphique 3 : Réponses à la question sur la négation

La difficulté (ou plutôt la subtilité de la question) explique les résultats : parmi les 21,7% des élèves ayant remarqué un problème, seuls 40% (8 élèves sur 20 ayant proposé une réponse) ont été en mesure de préciser que « de » devait être employé au détriment de « un » en français.

2.1.2.4. Question sur l'article

4. Je suis un professeur de français.

106 responses



Graphique 4 : Réponses à la question sur l'article

Les résultats sont évocateurs : 70,8% des apprenantes pensent que la phrase est correcte, bien qu'elles aient toutes étudié cet aspect en classe à un moment ou à un autre de

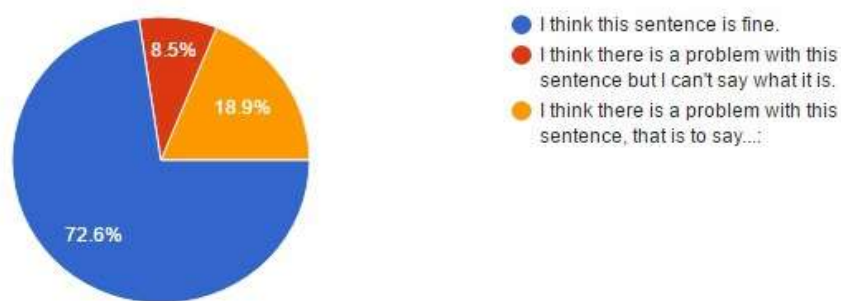
leur scolarité (tous les points de grammaire énoncés dans cette section avaient en effet été traités en classe avec les apprenantes, sans distinction de niveau¹⁵⁴).

Parmi les 10,4% ayant avancé une réponse quant au problème, la moitié des informatrices-élèves ont noté que l'article « un » n'avait pas sa place ici (6 réponses sur 12). Au total, près de 6% seulement des apprenantes ont été en mesure de remarquer l'erreur et d'apporter une réponse correcte quant à son origine. Une fois encore, l'influence de l'anglais semble avoir induit les élèves en erreur.

2.1.2.5. Question d'orthographe

5. J'habite en Ireland, à Dublin.

106 responses



Graphique 5 : Réponses à la question d'orthographe

Près des $\frac{3}{4}$ (72,6%) des apprenantes n'ont pas relevé d'erreur quant à cette question et parmi les 18,9% des informatrices ayant tenté de déterminer l'origine de l'erreur, seules 3 élèves (sur les 21 ayant proposé une réponse) ont remarqué que l'orthographe anglaise du pays (« Ireland ») avait été utilisée tandis que le pays aurait bien évidemment dû être orthographié « Irlande » en français.

D'après nos statistiques, c'est donc cette question qui a posé le plus de difficultés aux élèves parmi toutes celles ayant été suggérées. Les résultats comportent en effet :

- le pourcentage le plus élevé d'apprenantes n'ayant pas relevé d'erreur ;

154 Nous avons toutefois conscience du fait que les langues peuvent être « apprises » plutôt qu'« enseignées » selon la théorie émergentiste. Lowie déclare à ce sujet : « Traditionally, a primary role of language teachers is to provide explanations of grammar rules, vocabulary items, and pronunciation. However, when language is not a predetermined system but emerges from exposure and use, explanations about grammar may not be the optimal learning strategy. [...] Languages, we can conclude can be learned, but cannot be taught. The only thing a teacher can do is to provide optimal conditions for learning to take place. » (Lowie, *ibid.*).

(Traditionnellement, un des rôles premiers des enseignants de langues est de fournir des explications des règles de grammaire, des mots de vocabulaire, et de prononciation. Toutefois, lorsqu'une langue ne constitue pas un système prédéterminé mais émerge de l'exposition et de l'utilisation, les explications sur la grammaire peuvent ne pas être la stratégie d'apprentissage optimale. [...] Les langues, on peut conclure, peuvent être apprises, mais pas enseignées. La seule chose qu'un enseignant peut faire consiste à fournir des conditions optimales pour que l'apprentissage ait lieu.)

- ainsi que le pourcentage le plus faible d'apprenantes ayant repéré l'erreur et apporté une explication correcte quant à son origine (moins de 3%).

2.1.6. Analyse des résultats

Au vu des résultats obtenus, deux constats s'imposent :

- les apprenantes ne semblent pas avoir conscience du phénomène de « nativisation ». Sans s'en rendre compte, elles « translangagent¹⁵⁵ » (Aden, 2017¹⁵⁶) et prennent des raccourcis à travers les langues de leur répertoire (ici l'anglais) ;
- à l'écrit, les erreurs sur l'orthographe sont prédominantes. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'en faire la clef de voûte de notre analyse dans la sous-partie suivante. En effet, les réponses données à la dernière question de cette section du questionnaire ont clairement influencé l'orientation de notre recherche : c'est en raison de la proportion importante d'élèves n'ayant pas relevé l'erreur d'orthographe que nous avons fait le choix de nous pencher sur la « nativisation » de type orthographique (et la graphie de manière plus générale).

2.2. Le point de vue des enseignantes

L'une des enseignantes de Our Lady's School soutient notre argumentation à travers l'une de ses réponses à nos questions. Pour elle, la « nativisation » demeure en effet un phénomène inconscient (« without noticing it ») :

[s]entence word order is an example, students often word a French sentence as they would in English without noticing it. Students often find it difficult to understand the absence in particular of words like « do » or « don't ». Irish word order and words often creep in, as students learn Irish from such a young age it is their main reference in terms of language learning¹⁵⁷.
(Enseignante 2).

2.3. Auto-évaluations

La dernière section du questionnaire proposé aux élèves s'est également montrée très éclairante en ce qui concerne notre recherche : il s'agissait pour les jeunes filles de s'auto-évaluer en tentant de déterminer leurs propres niveaux d'anglais, de français et d'espagnol

155 D'après Aden, « translangager » consiste à « utiliser de la façon la plus performante possible les répertoires langagiers des apprenants et les questionner pour comprendre que les langues, les théories, les idéologies, sont des perspectives sur le monde. » (Aden, *ibid.*).

156 URL : <https://rdlc.revues.org/1085>

157 (L'ordre des mots dans la phrase en demeure un exemple, les élèves formulent souvent une phrase en français tel qu'ils l'auraient fait en anglais, sans s'en rendre compte. Les élèves ont souvent des difficultés à comprendre l'absence en particulier de mots tels que « do » ou « don't ». L'ordre des mots en irlandais et des mots irlandais se glissent souvent, comme les élèves étudient le gaélique irlandais depuis un jeune âge il s'agit de leur principale référence en termes d'apprentissage des langues.)

d'une part et d'autre part en précisant, pour chacune de ces langues, le domaine dans lequel elles pensaient commettre le plus d'erreurs.

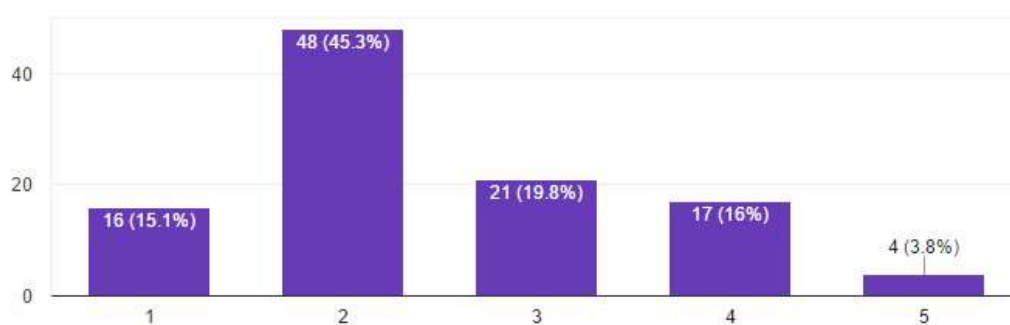
2.3.1. Anglais

2.3.1.1 Niveau global

Dans ces graphiques, 1 correspond au niveau le meilleur et 5 au niveau le plus faible.

1. Please rate your level of English.

106 responses



Graphique 6 : Auto-évaluation des apprenantes de leur propre niveau d'anglais

Pour ce qui est de l'anglais, la plupart des apprenantes pensent plutôt avoir un très bon niveau global (près de la moitié ont opté pour le niveau 2, 1 étant le niveau le meilleur).

2.3.1.2. Nature des erreurs commises

De sorte à obtenir des résultats plus nuancés, nous avons suggéré des catégories à nos informatrices et il était alors possible de donner plusieurs réponses à cette question. Voici les trois catégories que nous avons proposées¹⁵⁸ :

- 1) « I mispronounce words » (Je prononce mal les mots)
- 2) « I misspell words » (J'orthographe mal les mots)
- 3) « I don't put words in the right order¹⁵⁹ » (Je ne mets pas les mots dans le bon ordre)

En ce qui concerne les difficultés rencontrées en anglais, 83% des apprenantes admettent penser commettre principalement des erreurs d'ordre orthographique.

¹⁵⁸ Il était bien évidemment possible d'en cocher plusieurs.

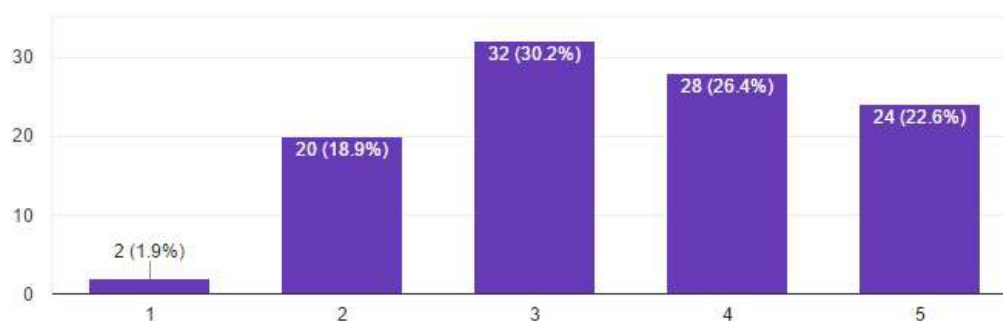
¹⁵⁹ Une catégorie « Others » (Autres) était également disponible, bien qu'elle n'ait pas été utilisée par les informatrices.

2.3.2. Français

2.3.2.1. Niveau global

2. Please rate your level of French.

106 responses



Graphique 7 : Auto-évaluation des apprenantes de leur propre niveau de français

En ce qui concerne le français, nous remarquons que les apprenantes ne se sentent pas tout à fait à l'aise avec cette langue et que la majorité d'entre elles pensent avoir un niveau moyen voire (très) mauvais (majorité de 3, 4 et 5).

2.3.2.2. Nature des erreurs commises

Les erreurs liées à la prononciation sont fortement représentées : 72,6% des élèves ont opté pour la première catégorie.



Graphique 8 : Nature des erreurs commises en français

En effet, ce qui nous a frappée dans ces résultats, c'est la forte proportion d'apprenantes jugeant (de manière consciente) qu'elles prononcent mal le français. C'est pour cette raison que nous avons également décidé de nous pencher sur des erreurs de prononciation liées à la « nativisation » au sein de cette troisième partie (en lien avec la phonie, donc).

2.3.3. Espagnol

2.3.3.1. Niveau global

Enfin, sur un total de 28 élèves sur 106 étudiant l'espagnol, la majorité d'entre elles jugent leur niveau moyen (9 élèves) à mauvais (10 élèves) voire très mauvais (5 élèves).

2.3.3.2. Nature des erreurs commises

Pour ce qui est de la nature des erreurs, l'ordre des mots en espagnol pose problème aux apprenantes (environ 61% des élèves ont opté pour cette suggestion) tandis que l'orthographe et la prononciation constituent respectivement 43% et 50% des difficultés des apprenantes (telles qu'elles les ont pointées).

2.4. *Nativisation de type oral*

Enfin, une section sur la prononciation, l'accent et le rythme a été proposée dans notre questionnaire. Si une distinction s'impose entre ces trois aspects, il n'en demeure pas moins qu'ils sont intimement liés et contribuent tous à faire passer un message correctement.

Dans cette perspective, nous avons choisi de faire écouter des bribes de conversations prononcées par des personnalités¹⁶⁰ aux accents très variés¹⁶¹ en anglais, français et espagnol¹⁶².

Pour chacune des langues, l'objectif était de déterminer si le locuteur s'exprimait avec un accent, puis de préciser lequel le cas échéant (question facultative) et enfin de déterminer si un tel accent avait de l'influence sur la compréhension du propos.

Il s'agissait, en définitive, de montrer qu'une prononciation de la langue-cible non maîtrisée (en ce qui concerne les schémas phonétique, accentuel et rythmique de la langue) et donc trop influencée par la L1 pouvait constituer un frein à la compréhension.

160 Seul un des locuteurs n'était pas une célébrité.

161 Les écoutes se sont faites « à l'aveugle » : les apprenantes n'avaient aucune idée de l'origine des personnalités et encore moins de leur identité.


162 Nous avons pris soin de choisir des personnalités dont la langue maternelle n'était pas la langue parlée dans l'enregistrement.

L'ensemble de ces questions était présenté de la manière suivante :

What do you think of these English recordings ?

Please listen to the following recordings and say what you think.

1. Listen and say what you think.



a) *

I think he speaks English with a foreign accent.

I don't think he speaks English with a foreign accent.

Say which accent :

Your answer _____

b) *

I understand everything he says very easily.

I find it a bit hard to understand everything he says.

Capture d'écran 6 : Question liée à la « nativisation » de type oral

2.4.1. Anglais¹⁶³

Pour la section portant sur l'anglais, nous avons choisi Arsène Wenger¹⁶⁴ (dont l'accent lorsqu'il s'exprime en anglais est toujours très français¹⁶⁵), Héloïse Letissier, la chanteuse francophone plus connue sous son nom de scène « Christine & The Queens » (qui possède un excellent accent britannique¹⁶⁶) et enfin l'actrice Sofia Vergara, dont l'accent espagnol reste

163 Liens vers les enregistrements :

<https://www.youtube.com/watch?v=1XOm0dVgMaA&feature=youtu.be> (Arsène Wenger)

<https://www.youtube.com/watch?v=UOTgT8WtLFo&feature=youtu.be> (Héloïse Letissier)

<https://www.youtube.com/watch?v=e1OOWbONRaQ&feature=youtu.be> (Sofia Vergara)

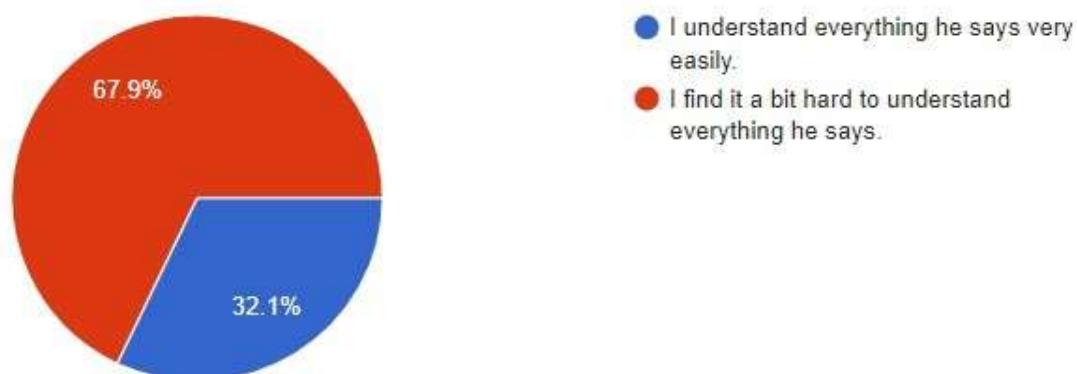
164 Manager du club de football Arsenal ayant passé des décennies en milieu anglophone.

165 Dans l'enregistrement, on remarque que certains <r> ont été prononcés « à la française », avec le son [R], et que la forme faible du marqueur d'infinitif « to » n'a pas été utilisée par exemple (Arsène Wenger l'a prononcée [tu] au lieu de [tə]). De plus, l'ensemble des mots ont été accentués sur la dernière syllabe, selon le schéma d'accentuation français.

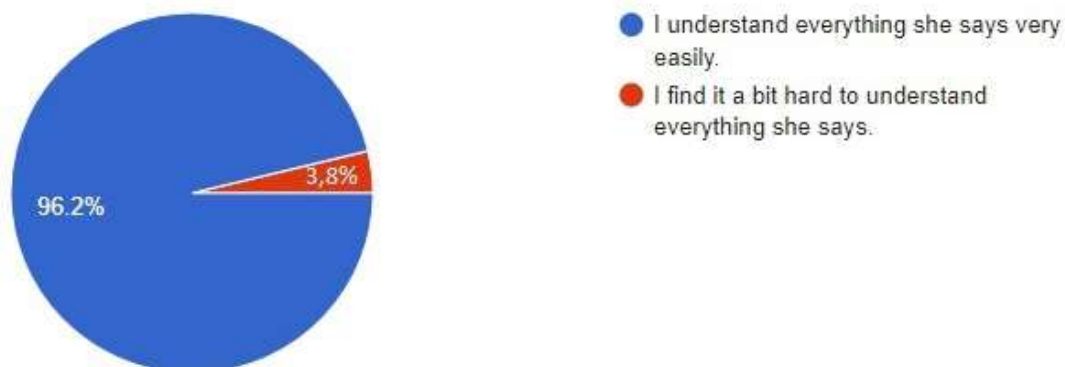
166 La chanteuse a passé beaucoup de temps à Londres. Elle utilise ainsi les formes faibles des mots grammaticaux (« to » est prononcé [tə]) ainsi que le schéma accentuel de l'anglais (des mots tels que « reflex »

très prononcé¹⁶⁷.

Dans l'ensemble, les apprenantes ont rencontré plus de difficultés pour comprendre ce qu'Arsène Wenger et Sofia Vergara disaient tandis qu'elles ont tout à fait compris le propos d'Héloïse Letissier, pourtant d'origine française. Elles ont en effet été 79% à lui reconnaître un accent anglophone, britannique plus particulièrement (88%). Les graphiques suivants résument leurs réactions face aux enregistrements :



Graphique 9 : Influence d'un accent reconnu comme français (Arsène Wenger) sur la compréhension d'un propos en anglais



Graphique 10 : Influence d'un accent reconnu comme britannique (Héloïse Letissier) sur la compréhension d'un propos en anglais

L'objectif de cette section était de leur montrer que la prononciation, si elle est trop influencée par la L1¹⁶⁸, peut avoir une incidence sur la compréhension de la part du destinataire.

= ['rɪfleks] ou encore « allow » = [ə'laʊ] sont bien prononcés). Son accent est par ailleurs à consonance britannique : l'artiste ne prononce pas les <r> en fin de mot, comme dans « more daring » par exemple, qu'elle prononce [mɔ:'dɛərɪŋ] (là où un Irlandais aurait prononcé le <r> de « more » par exemple).

167 Certains <r> sont roulés, notamment en fin d'enregistrement sur le mot « ice cream ». Le <v> de « vampire » est quant à lui prononcé comme un et le schéma accentuel et le rythme de l'anglais ne sont pas adoptés de manière générale.

168 C'est-à-dire si le locuteur utilise les schémas phonétique, accentuel et rythmique de sa L1.

En leur faisant réagir par rapport à leur propre L1, l'anglais, il s'agissait également de faire prendre conscience aux apprenantes de la manière dont leur français oral peut être perçu par des francophones lorsqu'elles s'expriment avec un accent irlandais trop prononcé.

2.4.2. Français¹⁶⁹

Pour ce qui est de la section portant sur le français, les trois personnalités étaient les suivantes : l'actrice Jodie Foster, d'origine américaine et dont l'accent français est impeccable¹⁷⁰, l'acteur John Travolta (caractérisé par un fort accent américain¹⁷¹ et de nombreuses hésitations sur l'enregistrement sélectionné) et enfin la chanteuse colombienne Shakira (dont l'accent espagnol en français n'est que peu prononcé¹⁷²).

Une fois encore, il a été relativement aisé pour les apprenantes de déterminer les accents des locuteurs et une corrélation directe s'est établie entre l'importance de l'accent et le degré de compréhension supposé de la part du destinataire¹⁷³.

Ainsi, les apprenantes n'ont pas jugé l'accent de Shakira très fort et ont supposé qu'un locuteur francophone natif la comprendrait sans difficulté (77,4%).

En revanche, elles n'ont eu aucun mal à distinguer l'accent américain très prononcé de John Travolta et à avancer qu'une personne française éprouverait des difficultés à saisir son propos :

169 Liens vers les enregistrements :

https://www.youtube.com/watch?v=Ewe_4wZTDaA&feature=youtu.be (Jodie Foster)

<https://www.youtube.com/watch?v=nh2IiIU257I&feature=youtu.be> (John Travolta)

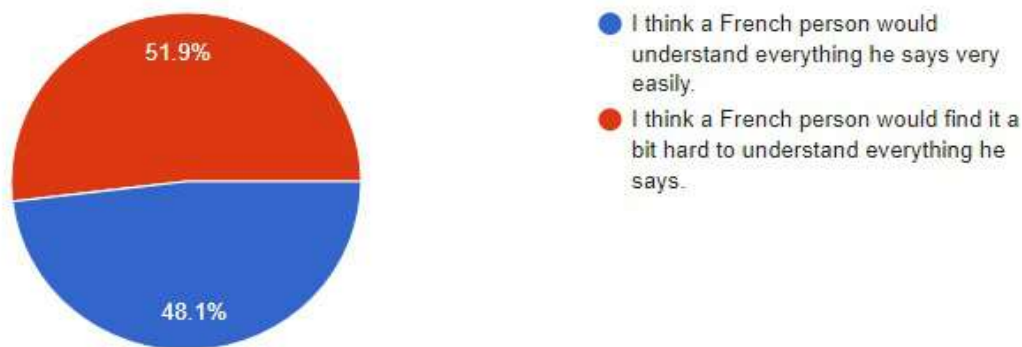
<https://www.youtube.com/watch?v=keXTcF2AEho&feature=youtu.be> (Shakira)

170 Le <r> français, le schéma accentuel et le rythme de la langue sont parfaitement maîtrisés, les contractions orales (comme dans « un p'tit peu », par exemple) ou encore la liaison (« les enfants prodiges ») sont utilisés...

171 John Travolta prononce par exemple la lettre <u> avec le son [u] (comme dans « je suis », prononcé [ʒəsuɪ]). Le <e> final de « que » est quant à lui prononcé [e] et le <d> muet à la fin du prénom « Gérard » est prononcé par l'acteur, à la manière du prénom « Gerard » en anglais (prononcé ['dʒɛrɑ:rd]).

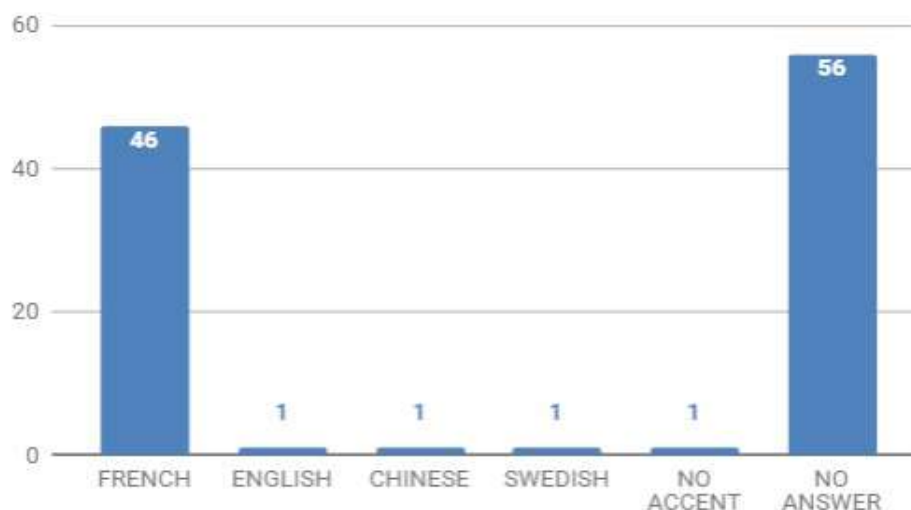
172 Hormis quelques accents de mots déplacés (comme dans « 'ressenti » ou encore « 'reconnaisante ») et la présence du mot espagnol « una » qui vient se substituer à l'article français « une ». Les <r> français sont quant à eux maîtrisés.

173 L'exercice était ici plus ardu dans la mesure où il s'agissait pour les élèves d'analyser une langue qu'elles ne maîtrisaient pas. Les résultats n'ont par conséquent pas été aussi tranchés que pour l'anglais.



Graphique 10 : Influence d'un accent reconnu comme américain (John Travolta) sur la compréhension d'un propos en français

Enfin, elles ont considéré que l'accent de Jodie Foster, pourtant actrice d'origine américaine, était somme toute français, et qu'une personne francophone la comprendrait aisément :



Graphique 11 : Réponses des informatrices quant à l'accent de l'actrice américaine Jodie Foster (lorsqu'elle s'exprime en français¹⁷⁴).

2.4.3. Espagnol¹⁷⁵

La même expérience a été menée en ce qui concerne la dernière langue du répertoire que nous avons retenu. L'espagnol parfaitement maîtrisé de l'actrice américaine Gwyneth Paltrow¹⁷⁶ a fait l'unanimité chez les apprenantes : elles ont été convaincues que la locutrice

174 Pour plus de lisibilité, nous avons regroupé les appellations « French », « french » et « FRENCH » sous la même catégorie : « FRENCH » (rappelons que le détail des réponses se trouve en Annexe 5 p. 133).

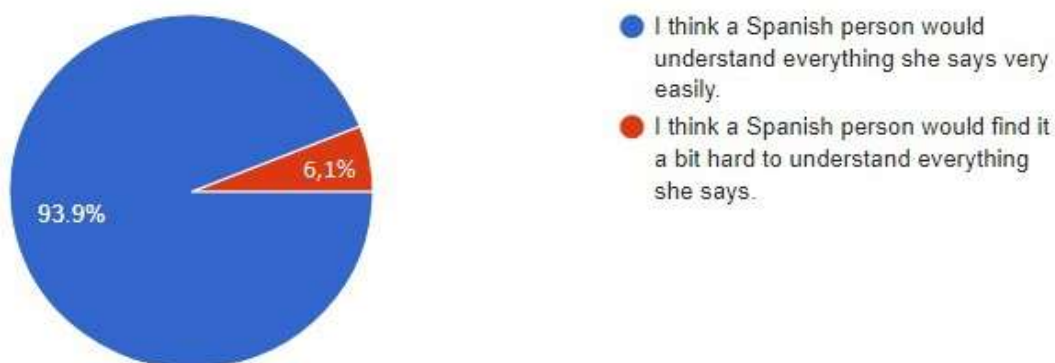
175 Liens vers les enregistrements :

<https://www.youtube.com/watch?v=TNwEyFg9mOU&feature=youtu.be> (Gwyneth Paltrow)

<https://www.youtube.com/watch?v=zdhZUTOC8R8&feature=youtu.be> (deuxième locuteur).

176 Les <v> sont prononcés « à l'espagnole » avec le son [b] (comme dans « Nueva York »), les <r> sont roulés et le schéma accentuel (correspondant aux accents de mots) de la langue est tout à fait respecté. L'actrice

était hispanophone (82,6%) et donc que d'autres hispanophones la comprendraient sans difficulté :



Graphique 12 : Influence d'un accent reconnu comme espagnol (Gwyneth Paltrow) sur la compréhension d'un propos en espagnol

Pour ce qui est du dernier locuteur (un jeune apprenant en espagnol anonyme très hésitant et ne maîtrisant aucune des spécificités phonétiques de la langue), elles ont également été en mesure de déterminer qu'un hispanophone aurait du mal à le comprendre.

2.5. Relation entre graphie et phonie

C'est finalement le maillage de toutes ces réponses qui nous a permis d'orienter la sous-partie suivante. En effet, ce sont la proportion d'élèves s'étant heurtées à des difficultés d'orthographe et les résultats obtenus en ce qui concerne la prononciation (au travers des auto-évaluations et du travail sur les enregistrements) qui nous ont encouragée à nous concentrer sur la relation existant entre graphie et phonie dans le cadre de ce projet.

3. Analyse de productions d'apprenantes

3.1. Contexte

Les occurrences de « nativisation » se sont multipliées au cours de notre stage. Afin de donner plus de sens à notre étude, nous avons entrepris de la fonder sur l'observation d'une seule leçon au cours de laquelle des productions (écrites et orales) d'élèves de 1st Year ont été relevées et analysées¹⁷⁷.

Le cours, qui est intervenu la semaine du 17 octobre 2016 (et donc relativement tôt dans l'année scolaire¹⁷⁸), portait sur les objets de la salle de classe ainsi que leur localisation

réalise également parfaitement la « jota » espagnole, comme dans le mot « colegio ».

¹⁷⁷ Rappelons que nous étions en charge de 3 classes de 1st Year aux niveaux mélangés (« mixed-ability »), ce qui représentait un panel de 90 élèves.

¹⁷⁸ L'année scolaire à Our Lady's School a débuté le 29 août 2016 et elle s'est achevée le 2 juin 2017 (nous avons, quant à nous, atteint le terme de notre période de remplacement le 22 décembre 2016).

dans l'espace (voir Annexe 10 pp. 174-175 pour le détail du déroulé du cours).

Le manuel utilisé pour ce cours (à raison de trois fois par semaine) s'intitulait *Bienvenue en France 1* (éditions Folens) et la leçon observée s'appuyait sur les pages 28-29 de cet ouvrage (voir Annexe 11, pp. 176-177). Le cours incluait notamment un test écrit donné en classe (voir Annexe 12 p. 178).

3.2. Hypothèses

Avant même de nous pencher sur les productions, nous souhaiterions avancer un certain nombre d'hypothèses quant aux phénomènes observés au sein de ce cours en particulier. Nous supposons ainsi que :

- l'orthographe ou la prononciation anglaises de certains mots viendront se substituer à leurs homologues français ;
- les élèves recourront à des processus de « simplification de l'interlangue », à l'oral comme à l'écrit ;
- et que le phénomène de « nativisation » pourra se révéler clairement bénéfique dans certains cas. En effet, certains mots s'orthographient et se prononcent (quasiment) de la même manière en anglais et en français, les apprenantes seront donc en mesure de créer des ponts entre les langues.

Nous avançons également que le phénomène de « nativisation » à lui seul ne saurait rendre compte de toutes les erreurs que nous allons relever. Les connaissances procédurales des apprenantes, par exemple, seront nécessairement à prendre en compte. En effet, nous supposons que certaines erreurs, notamment de prononciation, ne pourront être évitées que par une compréhension et une mise en œuvre de certaines règles telles que l'élision par exemple.

3.3. Erreurs relevées à l'écrit

Dans cette perspective, nous allons présenter trois exemples de types d'erreurs recueillies de manière ponctuelle (rappelons que les erreurs sont ici à envisager comme une manifestation de la notion de « variabilité¹⁷⁹ » et donc à envisager comme une étape nécessaire et positive du processus d'apprentissage de la langue).

Si nos catégories se recourent avec celles énoncées par Grosbois (« l'accentuation, la réalisation des consonnes et la réalisation des voyelles », Grosbois, *ibid.*), nous avons

179 Au sens où Lowie l'entend : « variability is the result of the learner's adaptation to the environment and the learner's tendency to try out new structures. » (Lowie, *ibid.*)
(= La variabilité demeure le résultat de l'adaptation de l'apprenant à l'environnement et la tendance de l'apprenant à essayer de nouvelles structures.)

toutefois plutôt fondé notre relevé sur la catégorisation des erreurs proposée par Nina Catach (1980) à laquelle nous avons fait allusion dans la première partie de ce mémoire (§ 5.2.). Cet agencement permet de faire ressortir plusieurs types d'erreurs ainsi que des caractéristiques qui leur sont propres.

Types d'erreurs d'orthographe	Relevé et classement des erreurs
Erreurs sur les phonogrammes ¹⁸⁰ sans altération phonétique (= sans effet sur la prononciation)	- tablo (= tableau) - stilo (= stylo) - gom ø (= gomme)
Erreurs sur les phonogrammes avec altération phonétique (= avec effet sur la prononciation)	- ordinator [ɔRdinatɔR] (= ordinateur [ɔRdinatœR]) - trouse [tRUZ] (= trousse [tRUS]) - cle [klə] (= clé [kle]) - regle [Rəgl] (= règle [REgl]) - fenetre [fənətR] (= fenêtre [fənɛtR])

Tableau 3 : Catégorisation des erreurs relevées à l'écrit

Deux types d'erreurs se dégagent ici : on distingue des erreurs sans altération phonétique ainsi que des erreurs avec effet sur la prononciation. Une fois encore, cela permet de voir que graphie et phonie demeurent toujours liées et s'influencent mutuellement, par effet de miroir (comme nous y avons fait allusion en paragraphe 5.4. de la première partie de ce travail).

3.3.1. Erreurs sans altération phonétique : simplification orthographique

Les erreurs n'ayant pas d'effet sur la prononciation sont au nombre de trois et peuvent toutes être assimilées à des tentatives de simplification orthographique de la part des jeunes apprenantes.

3.3.1.1. Graphèmes

Ainsi, le graphème <eau> du mot « tableau » a été remplacé par la lettre <o>, graphie beaucoup plus simple. Cela peut s'expliquer par le fait que le phonème se rapprochant le plus

¹⁸⁰ Les phonogrammes correspondent à des « unités récurrentes dont l'ensemble constitue une série fermée correspondant, de manière plus ou moins univoque selon les diverses écritures nationales, au système phonologique de la langue qu'ils transcrivent » (Savatovsky, 2014 : 4).

du son [o] français n'est pas orthographié <eau> en langue anglaise mais bien <o> (encore que celui-ci soit prononcé soit sous forme de diphtongue [əʊ], soit sous forme de voyelle brève [ɒ] ou longue [ɔː] en anglais).

De la même manière, le graphème <y> dans « stylo » a été troqué contre un <i>. S'il s'agit ici d'une question d'ordre phonologique (la tendance, tout comme chez les apprenants en situation de FLM, est de trouver la solution graphique la plus simple à une occurrence phonétique spécifique¹⁸¹), on peut aussi y percevoir l'influence de la langue maternelle : en anglais, le phonème [ɪ] correspond en général à la lettre <i> (un <y> est quasi-systématiquement prononcé [aɪ] en anglais¹⁸²).

3.3.1.2. Absence de doublement de consonnes

Enfin, la troisième et dernière occurrence d'erreur sans effet sur la prononciation s'inscrit dans la même logique de simplification orthographique : le mot « gomme » a perdu sa double consonne ainsi que son <e> final. Cela n'est pas surprenant lorsque l'on sait que la lettre <e> en fin de mot en anglais est bien souvent prononcée (après deux consonnes comme dans le mot « table », par exemple, prononcé ['teɪbəl]). Dans la mesure où le <e> de « gomme » n'est pas prononcé, l'apprenante l'a tout simplement oublié.

3.3.2. Erreurs avec altération phonétique

Pour ce qui est des erreurs avec effet sur la prononciation, celles-ci demeurent bien plus représentées. Trois cas de figures se distinguent.

3.3.2.1. Graphèmes

On remarque tout d'abord une erreur sur la graphie <eu> dans le mot « ordinateur » : un <o> a été utilisé, en accord avec les principes orthographiques de la langue anglaise. On retrouve en effet cette graphie dans la plupart des mots orthographiés <eur> en français tels que « coordinateur » (= « coordinator ») ou « professeur » (= « professor »). Il semblerait donc que les jeunes apprenantes ne fassent pas de distinction entre les sons [œ] et [ɔ]. Cette erreur (quoique minime¹⁸³) entraîne par conséquent une différence de prononciation et

181 Voir notamment l'article de Marin et Lavoie (2017) à ce sujet intitulé « L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants ».

URL : <http://lidil.revues.org/4216>

182 Hormis dans quelques mots tels que « mysterious ».

183 Elle n'entrave pas réellement la compréhension du propos.

gagnerait à être soulignée assez rapidement afin de ne pas laisser ce type de confusions s'installer à ce stade précoce de leur apprentissage.

3.3.2.2. Absence de doublement de consonnes

La seconde occurrence d'erreur avec altération phonétique porte sur le doublement de la consonne <s> dans le mot « trousse ». On note en effet que trois apprenantes ont orthographié le mot avec un seul <s>, probablement influencées par le système anglais selon lequel un seul <s> entre deux consonnes permet d'obtenir le son /s/ comme dans le mot « aside ». Toutefois, en français, un doublement de consonnes demeure nécessaire sous peine de voir la prononciation être altérée, une fois de plus.

3.3.2.3. Accents

Si aucun des items dans notre questionnaire ne cherchait à évaluer la perception des apprenantes vis-à-vis de ces éléments diacritiques, nous avons toutefois pris le parti de traiter cette catégorie dans la mesure où ce type d'erreurs s'est manifesté à de nombreuses reprises dans les productions de nos apprenantes. Nous gardons cependant à l'esprit le fait que cette section n'est pas à envisager au même niveau que le reste des éléments langagiers traités¹⁸⁴.

Ce dernier cas de figure demeure en effet des plus ordinaires. Il s'agit de l'omission des signes diacritiques français : accents aigus, graves et circonflexes. En effet, les accents n'apparaissent bien souvent pas dans les productions des apprenantes, pour la simple et bonne raison que l'anglais n'est pas une langue à accents (voir § 2.5.2. de la deuxième partie de ce mémoire). Pour en avoir discuté avec elles, elles déclarent oublier les accents (qu'elles appelaient initialement et de manière amusante « fada », comme en gaélique irlandais) car elles jugent qu'ils n'ont aucune importance.

Cela peut toutefois entraîner des erreurs de prononciation, comme on l'a souligné dans le tableau récapitulatif. Il s'agit d'un phénomène très fréquent pour les apprenantes anglophones de notre panel d'informatrices qui oublient quasi-systématiquement les accents en français¹⁸⁵. L'évaluation écrite a par ailleurs permis de constater que les apprenantes ne faisaient pas de réelle distinction entre ces trois types d'accents. Ainsi, les mots « clé », « règle » et « fenêtre » se retrouvent respectivement orthographiés « cle », « regle » et « fenetre » (et donc, en théorie, prononcés avec un schwa).

Une fois encore, si cette erreur ne demeure pas capitale (le reste du mot est bien orthographié et sa signification semble être assimilée), il est tout de même important de

184 La perception de l'utilité/difficulté de ces éléments (qui n'existent pas en langue anglaise) par les apprenantes est ici à prendre en considération.

185 71% d'entre elles ont commis au moins une erreur sur les accents lors du test que nous leur avons soumis.

rappeler à de jeunes apprenantes que les accents ont principalement une utilité d'ordre phonétique en français : en effet, les accents aigus et graves servent surtout à former les sons [e] et [ɛ] lorsqu'ils sont associés à un <e>¹⁸⁶.

Pour ce qui est de l'accent circonflexe, il nous a semblé utile de montrer aux apprenantes que l'on en trouve un à chaque fois qu'un <s> a disparu d'un mot en français (ce qui est toujours le cas en anglais ; comparons ainsi le mot français « fenêtre » et le mot anglais « fenestration »).

Pour les apprenantes, qui étudient toutes le gaélique irlandais et bien souvent l'espagnol, cela peut toutefois rapidement se corriger car elles ont tout de même l'habitude d'utiliser les accents. La connaissance de ces langues à accents peut ainsi les aider à corriger certaines erreurs en français (au moins visuellement). En effet, le concept pourrait sembler moins aisé à acquérir pour un apprenant qui ne maîtrise que l'anglais par exemple¹⁸⁷.

3.3.3. Erreurs sous forme d'emprunts

Le test soumis aux apprenantes a fait ressortir une dernière catégorie d'erreurs fondée sur la notion d'emprunt. Ici, les apprenantes sont allées encore plus loin dans le processus de « nativisation » (on quitte alors la sphère de l'orthographe pour rejoindre celle du lexique). Comme le soulignent Trévisiol et Marquilló, « les apprenants puisent plus ou moins consciemment dans les ressources langagières de leur répertoire plurilingue sous la forme de marques transcodiques, notamment en cas de « panne » lexicale » (Trévisiol & Marquilló, 2017¹⁸⁸).

Mot attendu	Mot sous forme d'emprunt
une horloge	une cloque
un ordinateur	un computeur
un livre	un book

Tableau 3 : Erreurs sous forme d'emprunts

Dans notre tableau, nous remarquons que trois « pannes lexicales » ont été résolues par les apprenantes par un recours aux mots anglais¹⁸⁹. Deux d'entre elles les ont francisées :

- c'est le cas de « cloque », orthographié à l'aide du graphème <que> que nous venions

186 Ce phénomène est aussi observable auprès des apprenants en situation de FLM.

187 Notons par ailleurs que le phénomène inverse se produit chez les jeunes élèves francophones apprenant l'anglais : influencés par le français, ils ont tendance à orthographier les mots de la langue-cible avec des accents. En tant que professeur d'anglais, c'est une erreur que nous avons très souvent remarquée dans les productions de nos élèves.

188 URL : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568/document>

189 En tant que praticienne, nous agissons pédagogiquement de manières spécifiques, à coup sûr mue par des convictions qui ont un rapport à des formes de normativité.

d'étudier dans le détail avec l'expression « Qu'est-ce que c'est ? » p. 28¹⁹⁰ ;

- et de « ordinateur », forme hybride, à mi-chemin entre le mot anglais « computer » et l'orthographe comportant le suffixe français <eur>.

La dernière occurrence de ce phénomène est le mot « book », utilisé tel quel par l'une des apprenantes¹⁹¹. Étant donné qu'il s'agissait d'une évaluation (et que le mot était traduit en anglais), l'apprenante n'a bien évidemment pas reçu de points pour cela.

Recourir à un mot anglais dans une conversation peut toutefois s'avérer bénéfique et permettre au locuteur de combler une « panne lexicale¹⁹² ». En effet, si l'interlocuteur a une connaissance ne serait-ce que partielle de la langue anglaise ou si le contexte est suffisamment clair, le message pourrait tout aussi bien être reçu¹⁹³.

3.4. Erreurs relevées à l'oral

3.4.1. Prononciation

Les erreurs de prononciation (à l'oral, donc) liées à la « nativisation » peuvent revêtir des formes très diverses :

Erreurs de prononciation		
Mot	Prononciation <i>attendue</i>	Prononciation <i>entendue</i> ¹⁹⁴
dans	[dã]	[dãz]
sous	[su]	[suz]
sur	[syR]	[sur]
cartable	[kartabl]	[kartablə]
fenêtre	[fənɛtR]	[fənətrə]
stylo	[stilo]	[staiLo]
cahier	[kaje]	[kahjɛr]
un	[ɛ̃]	[un]
une	[yn]	[un]
est	[ɛ]	[ɛst]

Tableau 4 : Erreurs de prononciation liées à la « nativisation »

190 Nous avons ici fait le choix d'ignorer la signification du mot « cloque » français.

191 Bon nombre d'apprenantes ont eu recours à ce moyen, nous avons pris le parti de ne nous concentrer que sur une seule occurrence du phénomène.

192 Nous verrons d'autres exemples de cela dans la section suivante.

193 Comme dans un énoncé tel que « J'aime bien lire des... books. », par exemple.

194 Nous avons relevé ces occurrences par écrit, au fur et à mesure que nous les avons entendues en classe au cours de la leçon sur les objets de la salle de classe (§ 3.1). Cette technique a été choisie car « most of the utterances produced were short and easily noted down » = la plupart des énoncés produits étaient courts et faciles à prendre en note. (Ellis & Barkhuizen, *ibid.* : 27).

On remarque ici que de nombreux mots n'ont pas été prononcés correctement par les apprenantes¹⁹⁵ et que plusieurs types d'erreurs se distinguent.

3.4.1.1. Le [ʀ] français

En guise de remarque préliminaire et de manière générale, on notera que le [ʀ] français est loin d'être acquis (cela n'est pas surprenant dans la mesure où les apprenantes se trouvent, rappelons-le, dans une phase précoce d'exposition à cette langue nouvelle). En effet, la totalité des mots relevés ont été prononcés avec le son [r] anglais. Il semble donc intéressant, à ce stade de leur apprentissage, de faire prendre conscience aux apprenantes que le [ʀ] français n'est pas prononcé avec la langue comme en anglais (nous y reviendrons dans la dernière section de cette partie).

3.4.1.2. Consonnes finales

On remarque ensuite une erreur que nous avons relevée à de très nombreuses reprises chez nos apprenantes : il s'agit de la prononciation des consonnes finales, comme dans les mots « dans » ou « sous ». Rappelons qu'en français (à rebours de l'anglais), les consonnes finales ne sont pas prononcées, hormis lorsque le mot suivant commence par une voyelle. Il s'agit là du phénomène français dit de « liaison » qui correspond au passage d'une voyelle à une autre s'opérant grâce à une consonne dite « latente » (car elle ne se réalise que dans certaines conditions).

Ex : « Dans une maison » = [dāzɪnmɛzɔ̃]

mais « Dans la maison » [dālamɛzɔ̃].

Ce procédé peut être assez déroutant pour les apprenantes qui, à ce stade précoce de leur apprentissage, ne font pas toujours la différence entre ces deux cas de figures¹⁹⁶.

Notons par ailleurs que ce phénomène s'est également manifesté au cours d'une leçon ultérieure portant sur le pluriel des noms communs : de nombreuses apprenantes ont ainsi prononcé le <s> en fin de mot, comme par exemple dans les expressions suivantes : « Des souris » [dɛzsuriz] ; « Des chèvres » [dɛzʃɛvrɛz]. Une fois encore, cela demeure lié au

195 C'est-à-dire selon le standard hexagonal français accordant une certaine supériorité au français parisien auquel nous avons fait référence dans le paragraphe 3.3 de la première partie de ce mémoire.

196 Dans la mesure où elle prononcent les consonnes finales, on peut toutefois gager qu'elles ne les oublieront pas lors du passage à l'écrit.

système phonique de la langue maternelle (la marque finale du pluriel est toujours prononcée en anglais¹⁹⁷).

On remarque toutefois que l'erreur commise sur le mot « cahier » (où le <r> final a été prononcé) demeure d'un ordre sensiblement différent puisque dans ce cas spécifique, le <r> ne doit jamais être prononcé en fin de mot (le graphème <er> est systématiquement prononcé [e] en français comme dans les mots « janvier » ou encore « écouter »...).

La forme conjuguée « est » s'est quant à elle vu prononcer [ɛst], comme le point cardinal. Une fois encore, les apprenantes ont prononcé toutes les lettres qu'elles voyaient.

3.4.1.3. Accentuation et absence d'effacement du <e> caduc

Nous avons également pu relever des erreurs d'accentuation de mots entraînant à leur tour des erreurs sous-jacentes de prononciation. Lors du cours observé, le mot « fenêtre », par exemple, a été prononcé à de très nombreuses reprises « à l'anglaise » : [fə'nɛtrə]. Dans la mesure où l'accent de mot a été placé sur la seconde syllabe, certaines apprenantes ont considéré une troisième syllabe [trə] dans le respect du rythme iambique anglais (alternant syllabes accentuées et non accentuées). Or cette syllabe supplémentaire n'a pas lieu d'être en français. L'effacement du <e>, correspondant à la chute du schwa, n'a donc pas été respecté. Le même phénomène a pu être observé sur le mot « cartable » prononcé [kar'tablə].

3.4.1.4. Diphtongues

Un autre phénomène se manifeste très clairement au travers de cette étude : il s'agit de la substitution de sons vocaliques propres à la langue maternelle qu'est l'anglais. La langue anglaise demeure en effet une langue à diphtongues (et même à triphthongues) et il n'est donc pas étonnant de constater que le mot « stylo » a été très fréquemment prononcé [staiɪo] (avec une diphtongue, donc) par les apprenantes (et non [stilo]). Plusieurs apprenantes nous ont avoué penser que le mot français « stylo » était prononcé sur le même modèle que le mot « style » en anglais.

3.4.1.5. Le <h> aspiré

De la même manière, un son propre à l'anglais mais n'existant pas en français a été adjoint au mot « cahier » ; bon nombre d'apprenantes ont prononcé le <h> dans ce mot, à la

197 Hormis bien sûr dans des mots invariables tels que « sheep » ou à pluriels irréguliers comme « geese ».

manière du <h> aspiré anglais. Elles ont en effet du mal à ne pas prononcer le <h> dans les mots français et éprouvent des difficultés à se familiariser avec le système graphique/phonique de cette langue nouvelle. Elles nous l'ont confié elles-mêmes : « We see letters written so we want to pronounce them all. This is all very confusing¹⁹⁸ ! ».

Une fois encore, l'ajout d'un son étranger à la langue peut constituer un frein à la compréhension (nous ne sommes pas certaine que le mot prononcé [kahjɛr] aurait été reconnu par un francophone).

3.4.1.6. Le son [y]

Enfin, nous avons également pu constater qu'un grand nombre de jeunes filles peinaient à opérer une distinction entre les sons [u] et [y]. Hormis le fait qu'elles trouvent ce son difficile à prononcer (dans la mesure où il n'existe tout simplement pas en anglais et puisqu'il s'agit de leur première exposition à ce phonème), on a dû préciser aux apprenantes qu'elles devaient tenter de se l'approprier sous peine de ne pas toujours se faire comprendre en langue-cible.

En effet, dans le cas du mot « sur » prononcé [sur] (à la manière du mot « sourd »), l'impact phonétique demeure mineur. En revanche, cela devient un peu plus problématique lorsque l'on constate que certaines apprenantes prononcent les mots « un » et « une » invariablement : [un] (en couleur dans notre tableau). Cela pose en effet des problèmes liés au genre et donc, par extension, de compréhension.

3.4.2. Erreurs sous forme d'emprunts

À l'oral aussi, certaines apprenantes ont recouru à des raccourcis sous la forme d'« interactions exolingues » (Trévisiol & Marquilló, *ibid*). C'est ainsi que les énoncés suivants ont été entendus au cours de cette leçon :

- « Sous la table, il y a une **mouse** . » ;
- « Il y a une clé USB **on** la table. » ;
- « Sur la table, il y a un **mobile**. » (prononcé « à l'anglaise », [məʊbaɪl]).

Une fois encore, quelques-unes des informatrices ont tenté de glisser un mot anglais (« mouse » et « on ») lorsqu'elles se sont retrouvées en situation de « panne lexicale ».

La troisième occurrence nous a particulièrement frappée : ici, l'élève ne se souvenait plus du mot « portable » qui avait été vu lors de la leçon précédente. Elle a donc employé le

198 (On voit des lettres écrites donc on veut toutes les prononcer. Tout ça est très déroutant !)

mot « mobile » en anglais sans savoir que le mot existait également en français avec un sens semblable¹⁹⁹. Cela nous a donné l'opportunité de rappeler à l'ensemble des jeunes filles que les ponts entre les langues étaient bien plus nombreux qu'elles ne le pensaient. D'un point de vue plus technique, cela nous a également permis de constater que la « nativisation » possédait de nombreux aspects positifs dans la mesure où, pour reprendre les termes de Trévisiol & Marquilló (ibid.), « cette alternance codique aboutit donc à une SPA²⁰⁰ lexicale ».

3.5. Conclusion partielle

Cette analyse a permis de montrer que la manipulation de l'orthographe était liée à une bonne compréhension orale : une connaissance précise du système orthographique français demeure en effet le reflet d'une bonne prononciation/compréhension de la langue, et vice-versa.

4. Perspectives de formation et pistes didactiques

Nos données révèlent la réalité cognitive suivante : le cerveau, habitué à interpréter le monde au travers du système symbolique d'une L1, fonctionne d'une certaine manière lorsqu'un nouveau système est introduit. Dans cette perspective, nos préconisations ont pour objectif d'aller dans le sens d'une prise en compte de la complexité que comporte le processus d'apprentissage des langues.

Ainsi, afin d'aider nos informatrices-élèves à progresser plus rapidement, nous pensons qu'il est nécessaire de :

- faire évoluer les pratiques et schémas de pensée quant à l'enseignement/apprentissage des langues en Irlande, notamment en ce qui concerne la perception de l'erreur et les méthodes déployées par les enseignants ;
- et d'accompagner le processus d'apprentissage en opérant un travail de « dénativisation » : c'est-à-dire non seulement d'effacer les erreurs des apprenantes et les remplacer par les formes correctes de la langue-cible (par le biais des TICE, notamment) mais aussi de faire en sorte qu'elles prennent conscience (de manière positive) de l'influence de leur L1 (et des langues qu'elles connaissent) sur leur apprentissage du français²⁰¹.

199 Nous l'avons d'ailleurs finalement inséré dans notre trace écrite.

200 SPA = Séquence Potentiellement Acquisitionnelle.

201 Ceci dans le but non pas de faire l'économie de ces phases intermédiaires d'apprentissage en vertu desquelles ces productions (non conformes à la norme implicite dans laquelle nous nous situons) sont possibles, mais plutôt de faciliter et d'accélérer le processus d'apprentissage de la langue nouvelle qu'est le français. Rappelons en effet que l'erreur, comprise comme une production non conforme à une norme spécifique, est une étape nécessaire, dans la mesure où elle est l'indice d'une hypothèse formulée par la personne en situation d'apprentissage, quant au fonctionnement et à la mécanique d'un élément de la langue-cible.

Dans cette ultime section, nous souhaitons ainsi suggérer des pistes didactiques qui permettraient de procéder à une telle opération dans le cadre d'une démarche à caractère expérimental. Étant donné la durée limitée de notre stage, nous n'avons toutefois pas eu l'opportunité de mettre en œuvre l'intégralité de ces suggestions.

4.1. Évolution des pratiques

4.1.1. Perception de l'erreur

Nous envisageons tout d'abord de prendre nos données comme un indicateur des processus cognitifs communs qui suggèrent l'inévitabilité de faire une place à « l'erreur » dans les pratiques pédagogiques. Nous pensons ainsi que nos résultats devraient :

- servir à faire changer les représentations des enseignants par rapport à ces productions qui sont perçues comme « des erreurs » ;
- et qu'ils devraient pousser les pouvoirs publics à revoir les objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont définis dans les textes officiels (et ainsi à bannir le terme « mastery » des programmes, par exemple) afin d'éviter toute forme de blocage de la part des apprenantes.

En définitive, l'erreur ne doit pas être stigmatisée mais, au contraire, elle doit être en quelque sorte célébrée et davantage envisagée comme quelque chose de positif par le corps enseignant ainsi que l'ensemble de la communauté éducative irlandaise (nous estimons en effet que ce qui est préconisé à l'heure actuelle ne correspond pas tout à fait à la réalité).

De plus, nous avons évoqué les représentations des enseignants, ou plus précisément, leurs perceptions par rapport aux données produites (ce qui a mobilisé à coup sûr leurs représentations). Il serait ainsi nécessaire de s'intéresser aussi à leur formation, de manière à préconiser de nouvelles manières pour les enseignants de se positionner par rapport à l'« erreur » dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Une formation transversale, commune à tous les enseignants de « modern languages » pourrait ainsi être suggérée afin de faire évoluer leurs perceptions de l'erreur et les inciter à encourager cette partie constitutive du processus d'apprentissage. Cette formation pourrait être proposée par le biais du site officiel du Professional Development Service for Teachers²⁰² (Service de Développement Professionnel pour les Enseignants).

4.1.2. Mise en valeur du plurilinguisme

De plus, de nombreuses solutions s'offrent à l'école afin d'accueillir, de faire découvrir

202 URL : <http://www.pdst.ie/postprimary>
Ce dispositif irlandais correspond au Plan Académique de Formation français.

et construire la compétence plurilingue (et pluriculturelle) comme un atout d'apprentissage et un objectif éducatif pour tous, selon une approche holistique.

Un (plus grand) décloisonnement entre les langues et les autres disciplines pourrait par exemple être opéré, par le biais de programmes d'enseignement bilingue tels que l'EMILE ou les sections CLIL²⁰³. Les projets interdisciplinaires pourraient être invités à être multipliés dans la mesure où il ne s'agit plus de juxtaposer les langues mais bien de les envisager de manière transversale. Coste souligne ainsi l'importance de « décanoniser les représentations et les pratiques » en faisant en sorte « que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité » (Coste, 2010 : 158).

Au niveau institutionnel, des « profils de politique linguistique éducative » sont également proposés aux États-membres par le Conseil de l'Europe depuis quelques années. Selon ces profils, le cadre didactique pourrait encore davantage prendre en compte le plurilinguisme, notamment par le biais d'activités de didactique des langues (l'objectif demeurant de découvrir et manipuler des langues inconnues). Ainsi, le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », sous l'égide du Conseil de l'Europe, propose une « plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle²⁰⁴ ».

Mais c'est surtout l'attitude de l'école face aux différents niveaux et profils en langues en Irlande qui devrait être corrigée. En effet, l'école devrait être invitée à considérer, reconnaître et finalement valoriser toutes les variétés de langues, et non uniquement la langue dite « standard » dans la mesure où c'est avant tout en tant qu'« outil de communication » que la langue est envisagée.

4.1.3. Ponts entre les langues

De plus, si nous nous sommes intéressée dans notre travail aux aspects de l'interférence entre les langues qui poseraient problème pour l'acquisition d'une langue étrangère (selon une norme spécifiée), nous pensons qu'il serait également utile de prendre en compte des aspects qui pourraient être simplifiés, précisément en raison de cette interférence entre deux langues.

Ainsi, plutôt que de traiter certains problèmes lexicaux de manière intralinguale, nous pensons que l'école devrait encourager un mode interlingual. Il pourrait en effet être profitable aux apprenants de ne pas nécessairement chercher à reformuler une forme linguistique en langue-cible mais plutôt de donner le mot dans une autre langue afin de resserrer les liens

203 URL <http://www.emilangues.education.fr>

204 URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

entre toutes les langues de leurs répertoires.

Des ponts pourraient ainsi être créés en acceptant des références à d'autres langues²⁰⁵. Ainsi, pour Castellotti et Moore (2003 : 9), l'école doit favoriser la réflexion métalinguistique fondée sur la « mise en proximité des langues et les transferts de connaissances ».

En définitive, l'objectif est de valoriser la comparaison, la confrontation mais aussi la collaboration entre les langues en faisant notamment travailler les apprenants par petits groupes (Castellotti & Moore, *ibid.*) ainsi qu'en développant des « cultures éducatives » consistant à faire construire le sens à plusieurs, s'ouvrir à la diversité, prendre en compte les compétences déjà acquises et articuler scolaire et social.

Ainsi, comme nous y avons fait allusion précédemment (en paragraphe 3.3.2.3. notamment, lorsque nous avons analysé l'absence d'accents dans les productions des apprenantes), les fonctionnements proches entre les langues pourraient davantage être pointés. Dans le contexte d'éducation plurilingue vers lequel nous tendons, cela pourrait s'avérer tout à fait bénéfique. Pour donner un exemple concret, pour ce qui est de l'accent circonflexe, par exemple, l'enseignant pourrait revenir à l'étymologie des mots afin d'établir des parallèles avec l'anglais. Cela pourrait aider les élèves à comprendre la présence de cet accent circonflexe. On pourrait ainsi mettre en regard les paires de mots suivantes, relativement simples : « forêt » / « forest » ; « hôpital » / « hospital », etc.

4.1.4. Prévalence de l'authenticité et de l'oral

4.1.4.1. Perspective actionnelle

Les trois enseignantes avec lesquelles nous nous sommes entretenue s'accordent pour affirmer qu'une exposition à autant de français authentique que possible serait extrêmement bénéfique à l'intérieur mais également en dehors de la salle de classe (livres pour enfants, musique, films/séries sous-titrées en français²⁰⁶...) :

- « Exposure to as much authentic French content as possible will help²⁰⁷. » (Enseignante 1).
- « More target language use²⁰⁸. » (Enseignante 2).

Il faudrait en effet augmenter le temps d'exposition des élèves à la langue-cible ainsi que tenter de mettre en place des activités leur permettant d'utiliser encore davantage la

205 Il nous est arrivé de fonder nos explications sur le fonctionnement de l'anglais ou de l'espagnol, par exemple, afin de traiter de la préposition à employer pour indiquer le lieu où l'on va, par exemple (« aller à » // « go to » // « ir a »).

206 Bien que le problème de l'authenticité du français se pose, une fois encore. En effet, tous les accents de France (et du monde anglophone) sont-ils considérés comme authentiques ?

207 (Une exposition à autant de contenu authentique en français que possible aidera.)

208 (Une utilisation plus importante de la langue-cible.)

langue-cible en classe (« target language use »). Comme le souligne Lowie (ibid.), « [a]n emergentist addition to constructivist thinking could be the consideration that learning and use cannot be separated. Using language is an indispensable component of learning, and thus language learning cannot be separated from using language either productively or receptively²⁰⁹ ».

4.1.4.2. Tâches

Ceci pourrait bien évidemment passer par la réalisation de tâches motivantes. Nous pensons en effet que les programmes irlandais pourraient prévoir la réalisation de micro-tâches²¹⁰ (en cours de séquences) et macro-tâches²¹¹ (en fins de séquences) selon le modèle préconisé par la perspective actionnelle et dans une perspective de « continuité²¹² ». Une politique éducative qui prendrait davantage en considération les recommandations et les descripteurs de niveaux du *CECRL* pourrait être suggérée à ce niveau afin de mesurer les progrès des élèves.

Pour reprendre l'exemple que nous avons donné au sujet des objets de la salle de classe, on pourrait envisager une macro-tâche à visée actionnelle sous la forme d'une vidéo-conférence. L'objectif, pour l'apprenante, serait de décrire sa classe à un correspondant français qui va venir lui rendre visite en Irlande²¹³.

4.2. TICE

À l'heure actuelle, les TICE constituent une ressource fondamentale quant à l'enseignement des langues de manière générale. Elles gagneraient à être utilisées encore davantage en contexte scolaire (en salle informatique, certes, mais également en classe, comme nous allons le voir).

D'après Guichon (2006), l'enseignant doit acquérir une « compétence d'intégration », c'est-à-dire qu'il doit être en mesure d'« intégrer des ressources multimédias dans sa pédagogie » (Guichon, ibid. : 7). L'auteur souligne toutefois que « la technologie introduit un

209 ([u]n ajout émergentiste à la pensée constructiviste pourrait être la considération qu'apprentissage et utilisation ne peuvent être séparés. L'utilisation du langage est une composante indispensable de l'apprentissage et, par conséquent, l'apprentissage des langues ne peut être séparé de l'utilisation du langage en production ou en réception.)

210 Correspondant à une « unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. » (Guichon, 2006 : 80).

211 Reposant sur « l'intentionnalité de l'apprenant, la priorité accordée à la construction du sens, le réalisme de la tâche et le traitement de l'information. » (Guichon, ibid. : 55).

212 Ou « task continuity », pour reprendre les termes de Nunan (ibid. : 119) : « task continuity refers to the chaining of activities together to form a sequence, in which the successful completion of prior activities is a prerequisite for succeeding ones. » (= la continuité des tâches fait référence à l'enchaînement d'activités dans le but de former une séquence au sein de laquelle l'accomplissement d'activités antérieures est un prérequis pour les activités suivantes.)

213 Cette suggestion serait en conformité avec la TMR de Laurens évoquée précédemment.

corps étranger qu'il faut conceptualiser pour que les enseignants le mettent à profit afin d'en exploiter le potentiel et de le mettre au service de l'apprentissage. » (Guichon, *ibid.* : 27).

4.2.1. Traducteurs automatiques et correcteurs orthographiques

L'ouvrage *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies* (Revue française de linguistique appliquée, 2010), que nous avons mentionné dans la partie théorique de ce mémoire, est constitué d'une dizaine d'articles en rapport avec l'apport des nouvelles techniques quant à l'apprentissage de l'écriture. Dans le cadre de cette étude, deux articles ont été particulièrement frappants : celui de Gerbault, intitulé « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère » ainsi que celui de O'Regan, Rivens Mompean et Desmet (« From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language : Challenges and Opportunities », rédigé en anglais).

Ces deux articles nous ont servi à envisager d'autres stratégies afin de procéder à la « dénativisation » d'un individu. L'article de Gerbault a notamment permis de mesurer l'utilité des traducteurs automatiques tels que Google Translate²¹⁴ ou encore Reverso et d'autres outils informatiques dans la gestion des « problèmes d'équivalence et des différences entre L1 et L2 » (Gerbault, 2010 : 45).

Le second article, quant à lui, a proposé d'autres solutions sous la forme de correcteurs orthographiques (« spell checkers »), grammaticaux (« grammar and style checkers ») et d'outils d'aide à l'écriture (« writing aids », O'Regan, 2010 : 69). Cela s'est montré particulièrement utile dans la mesure où ces outils s'adressent à des apprenants en anglais ou en français (rappelons que nous avons également pour objectif de comparer le fonctionnement de ces deux langues). Si l'utilisation de ces dispositifs est connue depuis longtemps, nous pensons qu'il pourrait être utile de les faire manipuler par les élèves en classe, de manière mesurée, afin d'accompagner encore un peu plus le processus d'apprentissage. Il s'agirait donc de libérer des ressources cognitives, de manière à confier à un dispositif le respect de la norme définie pour la langue étrangère.

Nous y voyons par ailleurs une dimension tout à fait authentique et réaliste qui interroge les pratiques de travail de tout un chacun. Nous faisons en effet l'hypothèse que, dans la vie de tous les jours, il est possible de consulter des ressources telles que le dictionnaire, le conjugueur, une grammaire. Pour quelle raison ces éléments seraient-ils donc interdits en contexte scolaire ? Et pourquoi serait-il attendu que ceux et celles en situation d'apprentissage puissent s'en passer ? Une telle approche pourrait par ailleurs permettre de

214 Dont la qualité de traduction s'est nettement améliorée.

personnaliser le retour, comme le souligne Jager (2004) : « the use of computer assisted language learning has been shown to create very useful tools for personalized learning through interactive communication²¹⁵. » (Jager ; ibid.).

À nouveau, nous pensons que cette question interroge la valeur communicationnelle et de langue « réelle » de la langue française, telle qu'elle serait proposée et mise à la manipulation des élèves, par les enseignants et par les pouvoirs publics en Irlande²¹⁶. La manière dont le français est enseigné déterminera en grande partie la perception de ceux dont il est attendu qu'ils l'apprennent.

4.2.2. Jeux en ligne

Nous pensons qu'il pourrait également être utile de proposer aux apprenantes des jeux en ligne, avec un but prédéfini, bien évidemment. De manière ciblée, on pourrait ainsi suggérer un jeu en ligne portant sur la reconnaissance des divers accents français²¹⁷ dans le but de mieux en comprendre le fonctionnement et de réaliser une micro-tâche qui consisterait à confectionner un jeu de « memory » (associer le mot et l'image²¹⁸, voir Annexe 13 p. 179) pour la classe, et ce éventuellement dans le cadre d'un concours²¹⁹, par exemple. Les élèves pourraient être satisfaites d'avoir produit un support qui « reste » et qui sera utilisé par les élèves l'année suivante. Le fait de leur faire confectionner eux-mêmes (en binômes, par exemple) leur permettrait de manipuler non seulement les accents mais également l'outil informatique.

4.2.3. Applications

Enfin, de nombreuses applications gratuites offrent leurs services en dehors de la salle de classe, de nos jours : nous pourrions donc recommander aux apprenantes de télécharger Duolingo²²⁰, par exemple, et de faire quelques exercices lorsqu'elles se trouvent dans les transports en commun.

L'aspect ludique des exercices proposés n'est pas sans rappeler les divers tests en ligne que l'on peut trouver sur les réseaux sociaux : la curiosité de l'apprenant est donc piquée, le

215 (il a été démontré que l'utilisation de l'apprentissage de la langue assisté par ordinateur crée des outils très utiles pour l'apprentissage personnalisé grâce à une communication interactive.)

216 Comme le souligne Guichon, « [l]e contexte institutionnel devient le cadre naturel dans lequel il convient de penser l'innovation, car il peut alors jouer son rôle médiateur entre les différents acteurs impliqués, nouant ainsi un réseau complexe de relations entre apprenants, concepteurs, tuteurs, enseignants, certificateurs, financeurs, techniciens, personnels administratifs, ingénieurs et moniteurs. » (Guichon, ibid. : 14).

217 URL : <http://www.ortholud.com/html5/accents/index.php>

218 L'intitulé actionnel de la micro-tâche serait le suivant : « Vous êtes concepteur de jeux, vous créez un jeu de « memory » pour les enfants ».

219 Un travail sur les articles pourrait également être entrepris à travers cette tâche.

220 Cette application apporte des éléments de correction en cas d'erreur.

score (= la note) demeurant un élément motivant pour faire l'exercice, même s'il peut toutefois décourager au départ. Cet exercice se trouve en effet à mi-chemin entre une évaluation formative (permettant de s'entraîner) et une évaluation sommative (donnant lieu à une note).

4.3. Autres stratégies à l'oral

4.3.1. Méthode articulatoire

Pour ce qui est de la prononciation, nous proposons d'utiliser l'alphabet phonétique international, et ce dès la phase précoce d'apprentissage du français. Nous l'avons ainsi simplifié, en ne faisant apparaître que les sons vocaliques (voir Annexe 14, p. 180) afin d'aider les apprenantes à distinguer des sons similaires entre eux ou proches de ceux de l'anglais.

Cela s'apparente à la méthode dite « articulatoire » selon laquelle, d'après Alazard, « la correction passe par un processus d'intellectualisation de la façon dont il faut positionner la langue et les lèvres pour produire tel ou tel son : la première étape consiste à décrire le mouvement articulatoire, éventuellement à l'aide de schéma avant de demander aux apprenants de le réaliser » (Alazard, 2013 : 50²²¹).

Dans le cas d'une paire de sons problématiques, nous suggérons ainsi d'inviter les apprenantes à isoler et identifier les sons en question puis à trouver d'autres mots se prononçant de la même manière. L'objectif demeure de leur faire prendre conscience de l'importance de la prononciation lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle et plus particulièrement du français : si un mot est mal prononcé, ce n'est pas dramatique mais on court tout simplement le risque de ne pas être compris en langue-cible. En définitive, il leur faut en quelque sorte apprendre à « désapprendre ».

4.3.2. Méthode Verbo-Tonale

Nous avons également envisagé d'utiliser la Méthode Verbo-Tonale (désormais MVT) qui est une méthode qui privilégie un travail de perception ; elle a pour objectif de faire entendre le son afin d'être en mesure de le produire. L'enseignant se concentre alors sur la perception du son en le plaçant dans des environnements favorisant afin de faire percevoir le son à l'apprenant le mieux possible.

Le concept de « surdité phonologique²²² », auquel nous avons brièvement fait référence précédemment (§ 2.1 de la première partie de ce mémoire), est à relier à celui de « crible phonologique ». Le « crible phonologique » est une métaphore selon laquelle la

221 URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944968/document>

Dans la mesure où cette méthode repose sur une dimension intellectualisante, nous avons conscience qu'elle ne saurait à elle seule permettre aux apprenantes de s'améliorer (notamment en phase précoce d'apprentissage).

222 La surdité demeure la conséquence d'un phénomène de conditionnement perceptif : il s'agit d'une incapacité à interpréter des réalisations autres que celles de sa langue maternelle.

perception des sons par l'apprenant se fait au travers d'un « filtre » qui s'est développé tout au long de sa vie et dépend donc de sa L1. Troubetzkoy déclare que :

L'homme s'approprié le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.
(Troubetzkoy, 1939 : 54).

Afin d'accompagner ce phénomène, la MVT a pour principe de faire varier le timbre (selon un axe clair-sombre). La variation du timbre est utilisée pour les voyelles, mais le rythme est aussi important, surtout dans le cas des consonnes.

4.3.3. Exercices ludiques

Enfin, divers exercices ludiques peuvent être mis en place afin d'aider les apprenantes à acquérir le [R] français (nous pensons notamment à celui de la cuillère²²³). Une fois encore, l'attitude de l'enseignant demeure centrale : selon la manière dont l'exercice sera présenté, les élèves seront plus ou moins motivés.

4.4. Synthèse

Ce travail s'est avéré particulièrement riche dans la mesure où il nous a permis de constater à quel point il était nécessaire de dédramatiser l'enseignement de l'orthographe. En définitive, les erreurs d'orthographe n'empêchent pas systématiquement la communication, les phrases restent bien souvent compréhensibles. En effet, la langue est avant tout envisagée comme un « outil de communication » d'après le *CECRL* (ibid.).

Des erreurs d'orthographe peuvent toutefois nuire à une bonne prononciation et une bonne compréhension orale. En conclusion, cette observation de classe a mis en évidence le fait que graphie et phonie demeuraient inextricablement liées et s'influençaient mutuellement ; la compréhension de l'une impacte nécessairement l'assimilation de l'autre et ces deux facettes doivent être travaillées conjointement.

Enfin, au travers des pistes didactiques que nous avons proposées, notre objectif a été de faire évoluer les représentations des apprenantes et du cadre institutionnel en ce qui concerne la méthode d'enseignement/apprentissage du FLE en Irlande.

223 URL : http://www.clipclass.net/pronunciation/son_r_cuillere.htm

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous souhaiterions ici rappeler les étapes successives de notre progression, mentionner les difficultés méthodologiques que nous avons rencontrées et enfin suggérer des prolongements auxquels notre réflexion pourrait donner naissance.

Ce projet, nous l'avons dit, a été impulsé par les observations que nous avons menées au sein d'un établissement du secondaire irlandais, Our Lady's School. Nous avons pu constater que, lorsque le répertoire langagier des apprenantes comporte plusieurs idiomes, l'apprentissage de ces différentes langues, et du FLE plus particulièrement, ne se fait pas de manière linéaire. Nous avons également remarqué que l'élaboration d'un interlangue porte la marque de ces idiomes sous la forme d'erreurs de « nativisation²²⁴ ». Cela suggère bien la métaphore d'un réseau de langues communiquant entre elles.

Dans la mesure où l'autorité en position de sanction institutionnelle irlandaise semble percevoir le concept d'« erreur » de manière négative, nous avons tenté non seulement de comprendre cette orientation didactique mais également de la faire évoluer.

Dans cette perspective, nous avons donc dressé les portraits du système du secondaire irlandais ainsi que de l'établissement en question, au sein duquel l'enseignement/apprentissage du français est obligatoire jusqu'en 3rd Year. Nous avons mis en avant une certaine tension entre les préconisations du cadre institutionnel (représenté par le Department Of Education and Skills), les souhaits du corps enseignant de Our Lady's School ainsi que notre propre pratique de l'enseignement des langues²²⁵. Si le cadre institutionnel semble bannir toute forme d'erreur (y compris les erreurs liées à la « nativisation », donc), l'erreur est davantage acceptée au niveau de l'établissement par les enseignantes qui souhaiteraient adopter une perspective pédagogique plus actionnelle (quoique toujours pas mentionnée en tant que telle) afin d'accompagner l'élaboration de l'interlangue des apprenantes.

Puis nous avons analysé les représentations qu'informatrices-élèves et enseignantes avaient de l'enseignement/apprentissage du FLE. De cette étude nous avons pu conclure que la relation labile entre orthographe et prononciation constituait la difficulté majeure rencontrée par les apprenantes plurilingues et qu'une meilleure prise en compte des langues de leur répertoire ainsi qu'une utilisation pondérée des TICE pourraient les aider à progresser de manière plus efficace.

224 La nativisation fait partie intégrante de l'utilisation d'une langue : même à un stade avancé de maîtrise, des erreurs liées aux autres langues du répertoire peuvent encore venir se glisser. Malgré notre bilinguisme, c'est ainsi que nous sommes souvent tentée d'orthographier le mot « oxide » en anglais selon l'orthographe française, « oxyde », par exemple.

Par ailleurs nous avons également pu constater qu'une sorte de « seconde nativisation » (de la L2 vers la L1) pouvait s'opérer. Ainsi, nos phrases en français sont parfois influencées par le modèle anglais, sans que nous nous en rendions compte, comme par exemple dans un énoncé tel que : * « Je suis intéressée *dans* les langues. » (= « I am interested *in* languages. »).

225 Du français en Irlande mais aussi de l'anglais en France au préalable.

Pour ce qui est des difficultés auxquelles nous avons été confrontée en ce qui concerne la méthode, nous regrettons notamment de ne pas avoir fondé notre relevé d'occurrences orales sur des enregistrements vidéo. Une telle entreprise nous aurait permis d'obtenir des résultats plus fiables et précis qu'une simple prise de notes : cela nous aurait en effet offert la possibilité de réécouter les productions des informatrices-élèves à loisir afin de nous assurer d'avoir bien entendu ce qu'elles disaient. Des enregistrements vidéo auraient par ailleurs permis de récolter des « informations paralinguistiques²²⁶ » (gestes, expressions du visage...) quant aux prises de paroles des apprenantes.

Nous aurions en outre souhaité être plus claire en ce qui concerne les chiffres proposés pour l'auto-évaluation des apprenantes. Nous avons en effet associé les chiffres 1 au niveau le plus fort et 5 au niveau le plus faible (voir § 2.3.1.1. de la troisième partie). Après réflexion, nous nous sommes rendu compte qu'il aurait été plus habile et pertinent de suggérer l'inverse (5 = niveau le plus fort / 1 = niveau le plus faible).

De plus, nous avons commis une erreur lors de la conception du questionnaire (voir Annexe 4 p. 119) : une des questions proposées portait sur l'écoute d'un enregistrement en espagnol mais nous avons malencontreusement mentionné le français à la place de l'espagnol dans la consigne, ce qui n'avait aucun sens. Nous regrettons ainsi de ne pas avoir repéré cette erreur avant de soumettre le questionnaire aux apprenantes car si les informatrices ont saisi où nous souhaitions en venir, les résultats obtenus pour cette question ciblée n'ont toutefois pas tout à fait été utilisables en l'état.

Enfin, dans la mesure où notre analyse s'est concentrée sur des aspects précis de la « nativisation », nous souhaiterions préciser que nous serions ravie d'envisager une thèse de doctorat qui permettrait de traiter d'autres caractéristiques du phénomène, dans un cadre plus large (ordre des mots, prépositions...). On pourrait alors imaginer un questionnaire à plus grande échelle : notre enquête comporterait davantage de questions et on la soumettrait à un panel d'apprenants bien plus large. Cela permettrait également d'expérimenter les différentes perspectives de formation et pistes didactiques que nous avons mises en avant²²⁷ par le biais de résultats concrets et de comparatifs. De plus, la question de la manière d'évaluer lorsque des outils informatiques spécifiques (tels que les traducteurs et correcteurs) sont utilisés pourrait être soulevée.

Nous pourrions en outre nous pencher sur des variétés d'anglais autres que l'anglais de Dublin, et observer si une généralisation peut être opérée. Il serait également intéressant de

226 « paralinguistic information » (Ellis & Barkhuizen, *ibid.* : 27).

227 Notamment celle consistant à intégrer l'utilisation des TICE encore davantage à l'enseignement/apprentissage des langues.

comparer l'interlangue d'apprenants enfants et adultes afin de voir si des parallèles peuvent être établis ou au contraire si âge et progrès dans certains domaines (orthographe, prononciation) sont en corrélation.

Précisons par ailleurs que ce projet nous a permis de faire évoluer nos représentations quant à l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment en ce qui concerne notre propre perception de l'« erreur ». Nous avons en effet réalisé que l'erreur faisait partie intégrante du processus d'apprentissage et ne devait en aucun cas être stigmatisée, y compris par le biais des traducteurs automatiques. Afin d'illustrer ce propos, précisons par exemple que nous n'aurions jamais songé, auparavant, à employer des outils tels que Google Translate en classe dans la mesure où les traductions proposées comportent en général de multiples erreurs. Suivant une forme de *doxa* selon laquelle ce type d'outils informatiques ne doit pas être utilisé en classe, notre discours avait jusque-là découragé le recours aux traducteurs automatiques. Arrivée au terme de notre réflexion, nous nous sommes rendu compte que l'utilisation de tels dispositifs, de manière mesurée, pouvait s'avérer bénéfique pour les apprenantes qui peuvent ainsi y ajouter la dimension « humaine ».

Enfin, ce travail s'est également montré très enrichissant sur les plans didactique et psycholinguistique : dans la mesure où nous souhaiterions concevoir un manuel de FLE pour les apprenants de Leaving Certificate Applied²²⁸ irlandais, ces préoccupations nous ont permis de déterminer l'orientation que nous conférerons à notre ouvrage : l'accent sera ainsi mis sur une valorisation du plurilinguisme des individus ainsi qu'une perception positive de la notion d'« erreur » dans le processus de fabrication de l'interlangue.

228 Équivalent du Baccalauréat professionnel français.

Bibliographie

Articles et monographies

- * ADEN, J. (2017). « Langues et langage dans un paradigme enactif ». Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – *Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne]. 14-1.
URL : <https://rdlc.revues.org/1085> – Site consulté le 19/07/2017.
- * AGUILAR, J. & BRUDERMANN, C. (2014). « Language learner ». In FÄCKE, C. (dir.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin / Boston : De Gruyter Mouton.
- * ALAZARD, R. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère*. Linguistique [En ligne]. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.
URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944968/document> – Site consulté le 12/07/2017.
- * ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- * BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- * BESSE, H. & PORQUIER, R. (1982). *Grammaires et Didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- * BLOOMFIELD, L. (1935). *Language*. New York : Holt, Rinehard & Winston.
- * BRIET, G., COLLIGE, V. & RASSART-EECKHOUT, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- * CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2003). « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues ». *Marges Linguistiques*. Université François Rabelais – Tours & Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- * CATACH, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- * Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [En ligne].
URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf – Site consulté le 10/07/2017.
- * CORDER, S.P. (1967). « The significance of learners' errors ». *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*. 4.
- * CORDER, S.P. (1971). « Idiosyncratic dialects and error analysis ». *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*. 9-2.

- * CORDER, S.P. (1992). « A Role For The Mother Tongue ». In GASS, S. & SELINKER, L. (dir.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- * COSTE, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en Questions*. 6.
- * COSTE, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne]. 7-1.
URL : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf – Site consulté le 10/07/2017.
- * COSTE, D. & CAVALLI, M. (2014). « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation* [En ligne]. 1. 1-2.
URL : www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648 – Site consulté le 10/08/2017.
- * CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- * CUQ, J.-P. & GRUCA, I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- * DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- * DE MAURO, T. (1977) : « Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana ». In *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974)*. I. Rome : Bulzoni Editore.
- * DEMAIZIÈRE, F. & NARCY-COMBES J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)* [En ligne]. 8 – 1.
URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00001460/document> – Site consulté le 07/07/2017.
- * ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- * ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- * GADET, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- * GALLIGANI, S. (2003). « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français ». *Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense – Linx*. 49.
- * GERBAULT, J. (2010). « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour

l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère » In Pub. Linguistiques (2010/2). *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies*. Revue française de linguistique appliquée [En ligne].

URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-37.htm>
– Site consulté le 21/01/2017.

* GROSBOIS, M. (2009). « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». In DEMAIZIÈRES, F. (éd.). *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)* [En ligne]. 12.

URL : <https://alsic.revues.org/1239> – Site consulté le 09/05/2017

* GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

* JAGER, S. (2004). « Learning management systems for language learning ». In CHAMBERS, A., CONACHER, J. E. & LITTLEMORE J. (éds.). *ICT and language learning : Integrating pedagogy and practice*. Birmingham : University of Birmingham Press.

* JONES, J. & COFFEY, S. (2017) *Modern Foreign Languages 5-11 : A guide for teachers* (troisième édition). New-York : Routledge.

* JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

* LAURENS, V. (2010). « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». *Colloque international "Spécificités et diversités des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*. Université de Lyon - INRP.

* LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris : Hachette.

* LOWIE, W. (2017). « Emergentism : wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory ? ». *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne]. 14-1.

URL : <https://rdlc.revues.org/1140> – Site consulté le 19/07/2017.

* LÜDI, G. (2000). « Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction ». *Notions en Questions*. 4.

* LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Lang.

* MAKASSAKIS, M. sous la direction de PELLAT, J.-C. (2011). *Apprendre l'orthographe française quant on est étudiant allophone*. Bibliothèque : Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg.

* MARIN, J. & LAVOIE, N. (2017). « L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants ». *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)* [En ligne]. 55.

URL : <http://lidil.revues.org/4216> – Site consulté le 18/07/2017.

- * MIRAS, G. (2017). « Émergentisme ». *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne]. 14-1.
URL : <https://rdlc.revues.org/1383> – Site consulté le 21/07/2017.
- * MIRAS, G., AGUILAR, J. & AUZÉAU, F. (2016). « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français ». *Le Langage et l'Homme*. 2. (Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner).
- * MOLINIÉ, M. (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). France : Encrages-Belles Lettres.
- * MURPHY-LEJEUNE, E. & ZARATE, G. (2003). « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques ». *Le français dans le monde*. Numéro spécial.
- * NEMSER, W. (1971), « Approximative systems of foreign language learners », *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*.
- * NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- * O'REGAN, B., RIVENS MOMPEAN, A. & DESMET, P. (2010). « From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language : Challenges and Opportunities ». In Pub. Linguistiques (2010/2). *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies*. Revue française de linguistique appliquée [En ligne].
URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-67.htm>
– Site consulté le 07/07/2017.
- * PALLOTTI, G. (2017). « Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement ». *Le français dans le monde – Recherches et Applications*. 61 (Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives).
- * PORQUIER, R. (1995). « Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours ». *Études de Linguistique Appliquées (ELA)*. 98.
- * PY, B. (éd.) (1994). *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA.
- * SANGUIN-BRUCKERT, C. & BRUCKERT J.-P. (2004). « Le rôle des connaissances morphographiques dans l'acquisition de l'orthographe aux cycles 2 et 3 ». *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)* [En ligne]. 30.
URL : <http://lidil.revues.org/893> - Site consulté le 19/07/2017.
- * SAVATOVSKY, D. (2014). *Cours de Linguistique – Master 1 Didactique des Langues*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- * SELINKER, L. (1969). « Language transfer ». *General Linguistics*. 9.
- * TRÉVISIOL-OKAMURA, P. & MARQUILLÓ LARRUY, M. (2017). « Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la

formation ? »

URL : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568/document> – Site consulté le 07/07/2017.

* TROUBETZKOY, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. VII. Prague : Travaux du cercle linguistique de Prague. (Trad. fr. 1949, *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck).

* WARNANT, L. & CHALON, L. (1997). *Orthographe et prononciation en français*. Bruxelles : Deboeck Supérieur.

Conférences

* HINGLAIS, S. (2014). *Une approche « clinique » de l'activité didactique en contexte migratoire*. Paris.

URL : <http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/1951929.aspx> – Site consulté le 07/07/2017.

Sitographie (sites officiels)

- * Citizens Information : <http://www.citizensinformation.ie/en/>
- * Department Of Education and Skills : <http://www.education.ie>
- * Dictionnaire Larousse : <http://www.larousse.fr/>
- * National Council for Curriculum and Assessment : <http://www.ncca.ie/en/>
- * Our Lady's School : <http://olschool.ie/>
- * Professional Development Service for Teachers : <http://www.pdst.ie/postprimary>
- * Programme Émilangues : <http://www.emilangues.education.fr>
- * Programmes scolaires en Irlande : <http://curriculumonline.ie>
 - Junior Cycle : <http://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/French>
 - Senior Cycle : <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/French>

Table des annexes

Annexe 1 : Déclaration sur l'honneur.....	116
Annexe 2 : Trame méthodique repère de Laurens (2013).....	117
Annexe 3 : Système de prononciation du gaélique irlandais.....	118
Annexe 4 : Intégralité du questionnaire en version hors-ligne.....	119
Annexe 5 : Réponses des apprenantes au questionnaire en ligne.....	133
Annexe 6 : Traductions des deux tableaux portant sur les représentations du français des apprenantes.....	166
Annexe 7 : Entretien Enseignante 1.....	168
Annexe 8 : Entretien Enseignante 2.....	170
Annexe 9 : Entretien Enseignante 3.....	172
Annexe 10 : Grille d'observation de classe.....	174
Annexe 11 : Pages 28-29 du manuel <i>Bienvenue en France 1</i>	176
Annexe 12 : Évaluation écrite.....	178
Annexe 13 : Jeu de « memory » tel qu'il pourrait être imaginé par les élèves.....	179
Annexe 14 : Récapitulatif de phonétique.....	180

Annexe 1
Déclaration sur l'honneur



Déclaration sur l'honneur

Je, soussigné(é) **Mélanie Céline Emmanuelle Schmutz** déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées. Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Date **le 7 août 2017**

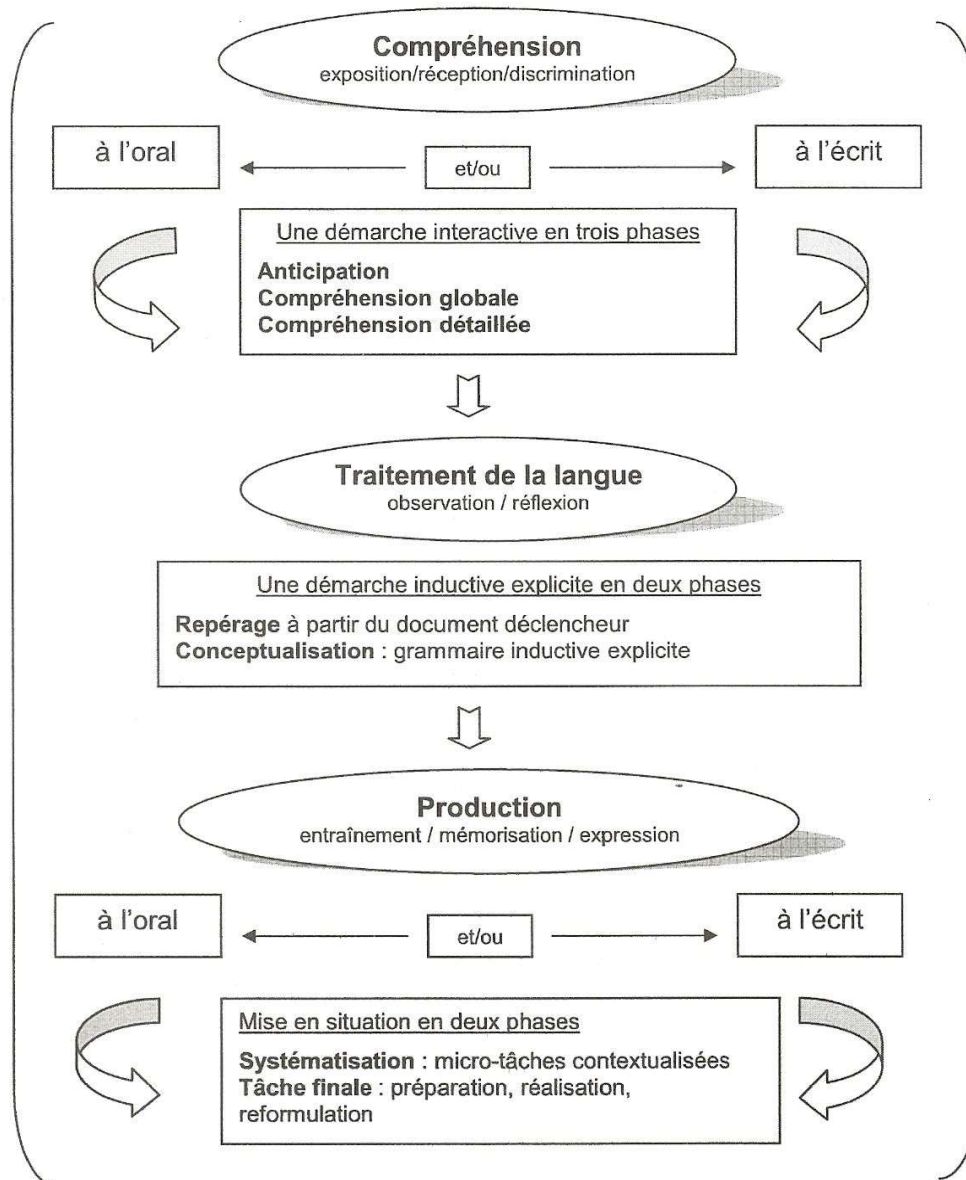
Signature manuscrite de l'étudiant·

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Schmutz", written over a horizontal line.

Annexe 2
Trame méthodique repère de Laurens (2013)

Trame méthodique repère

L'ensemble des activités est cadré dans un thème ou une situation.



LAURENS V. 2010. : « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». Communication au colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes*, Lyon.

Annexe 3 Système de prononciation du gaélique irlandais

Vowels												
a	á	e	é	i	í	o	ó	u	ú			
[a]	[aː]	[e]	[eː]	[i]	[iː]	[o]	[oː]	[u]	[uː]			
Diphthongs & Triphthongs												
ia	ua	eu	ae	ao	éa	iu	ái	éi	ói	úí	eá	io
[ia]	[ua]	[eə]	[aɪ]	[iə]	[jə]	[ju]	[awí]	[ei]	[oi]	[ui]	[eː]	[iː]
ai/ea	ei	oi	io/ui	eo	aí	aoi	eoí	eái	iai	uai	iui	
[ai]	[eɪ]	[oi]	[iɪ]	[eo]	[kí]	[koi]	[eoí]	[eai]	[iai]	[uai]	[iui]	
Broad consonants (preceded or followed by a, o or u)												
b	c	d	f	g	h	l	m	n	p	r	s	t
[b]	[k]	[d]	[f]	[g]	[h]	[l]	[m]	[n]	[p]	[r]	[s]	[t]
Slender consonants (preceded or followed by e or i)												
b	c	d	f	g	h	l	m	n	p	r	s	t
[bʲ]	[kʲ]	[dʲ]	[fʲ]	[gʲ]	[hʲ]	[lʲ]	[mʲ]	[nʲ]	[pʲ]	[rʲ]	[sʲ]	[tʲ]
Lenition (<i>séimhú</i>)												
bh	ch	dh	fh	gh	mh	ph	sh	th				
[w, v]	[x]	[l, ɣ]	∅	[l, ɣ]	[w, v]	[f]	[h]	[h]				
Eclipsis (<i>urú</i>)												
mb	gc	nd	bhf	ng	bp	dt						
[m]	[g]	[n]	[v]	[ŋ]	[p]	[t]						

Annexe 4

Intégralité du questionnaire en version hors-ligne

Survey

Here is a quick survey, please answer all the questions =)

*Obligatoire

1. **1. Please tick the box that corresponds to your year : ***

Une seule réponse possible.

- 1st Year
- 2nd Year
- 3rd Year
- Transition Year
- 5th Year
- 6th Year
- Leaving Certificate Applied

2. **2. Please tick the box(es) that correspond to the language(s) you study : ***

Plusieurs réponses possibles.

- Irish
- French
- Spanish
- German

3. **3. What comes to your mind when you think about the French language ? ***

For example : "The French language makes me think of..."

What do you think of these sentences ?

Please read the following sentences and say what you think.

4. 1. Je m'appelle Marie, je suis 13 ans. *

Une seule réponse possible.



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

5. **Problem :**

6. 2. Je vais bien aujourd'hui. *

Une seule réponse possible.



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

7. Problem :

8. 3. Je n'ai pas un chat à la maison. *

Une seule réponse possible.



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

9. **Problem :**

10. 4. Je suis un professeur de français. *

Une seule réponse possible.



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

11. **Problem :**

12. 5. J'habite en Ireland, à Dublin. *

Une seule réponse possible.



I think this sentence is fine.



I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.



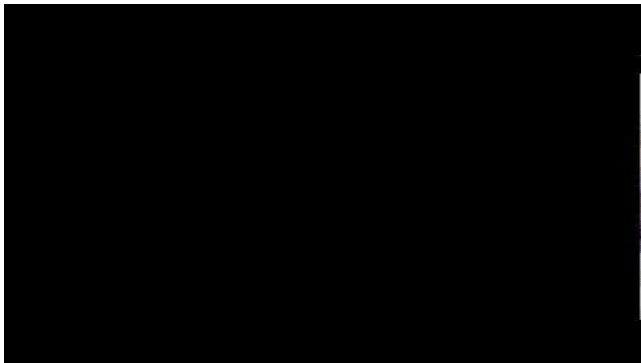
I think there is a problem with this sentence, that is to say...:

13. **Problem :**

What do you think of these English recordings ?

Please listen to the following recordings and say what you think.

1. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=1XOm0dVgMaA&feature=youtu.be>

14. a) *

Une seule réponse possible.

- I think he speaks English with a foreign accent.
- I don't think he speaks English with a foreign accent.

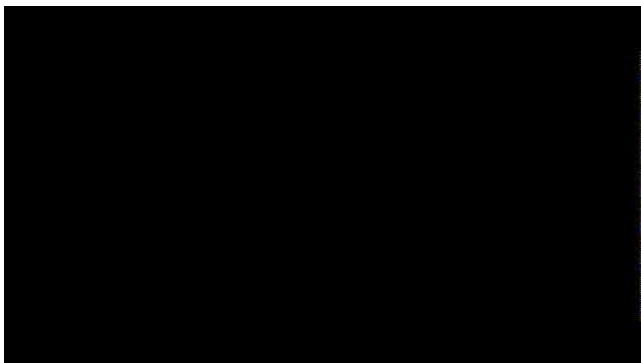
15. Say which accent :

16. b) *

Une seule réponse possible.

- I understand everything he says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything he says.

2. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=UOTgT8WtLFo&feature=youtu.be>

17. a) *

Une seule réponse possible.

- I think she speaks English with a foreign accent.
- I don't think she speaks English with a foreign accent.

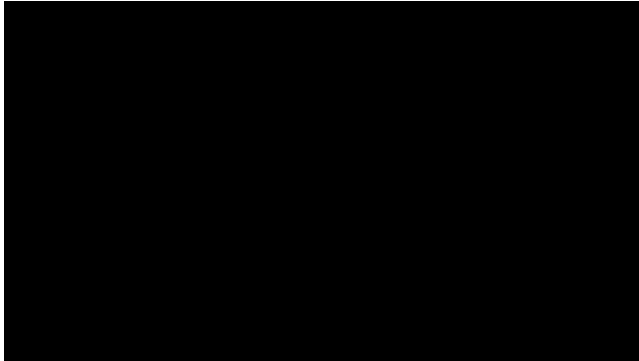
18. **Say which accent :**

19. **b) ***

Une seule réponse possible.

- I understand everything she says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything she says.

3. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=e1OOWbONRaQ&feature=youtu.be>

20. **a) ***

Une seule réponse possible.

- I think she speaks English with a foreign accent.
- I don't think she speaks English with a foreign accent.

21. **Say which accent :**

22. **b) ***

Une seule réponse possible.

- I understand everything she says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything she says.

What do you think of these French recordings ?

Please listen to the following recordings and say what you think.

1. Listen and say what you think.



https://www.youtube.com/watch?v=Ewe_4wZTDaA&feature=youtu.be

23. a) *

Une seule réponse possible.

- I think she speaks French with a foreign accent.
- I don't think she speaks French with a foreign accent.

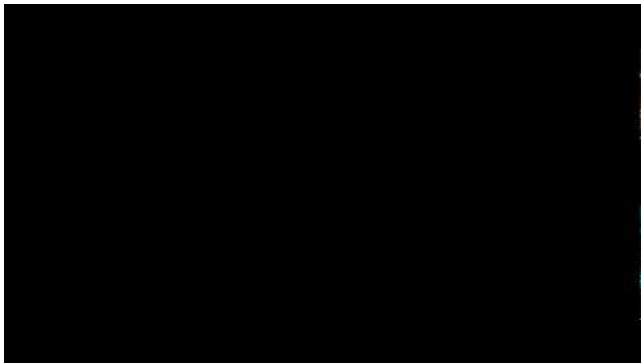
24. **Say which accent :**

25. b) *

Une seule réponse possible.

- I think a French person would understand everything she says very easily.
- I think a French person would find it a bit hard to understand everything she says.

2. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=nh2liIU257I&feature=youtu.be>

26. a) *

Une seule réponse possible.

- I think he speaks French with a foreign accent.
- I don't think he speaks French with a foreign accent.

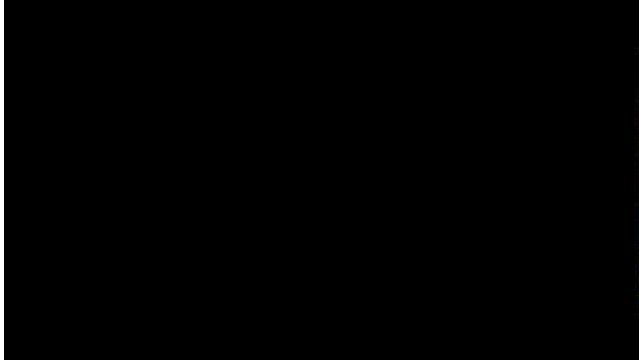
27. **Say which accent :**

28. b) *

Une seule réponse possible.

- I think a French person would understand everything he says very easily.
- I think a French person would find it a bit hard to understand everything he says.

3. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=keXTcF2AEho&feature=youtu.be>

29. a) *

Une seule réponse possible.

- I think she speaks French with a foreign accent.
- I don't think she speaks French with a foreign accent.

30. Say which accent :

31. b) *

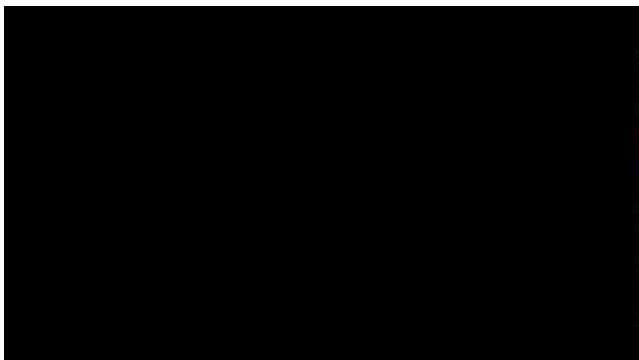
Une seule réponse possible.

- I think a French person would understand everything she says very easily.
- I think a French person would find it a bit hard to understand everything she says.

What do you think of these Spanish recordings ?

If you study Spanish, listen and say what you think (if you don't, skip to the next question !).

1. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=TNwEyFg9mOU&feature=youtu.be>

32. a)

Une seule réponse possible.

- I think she speaks Spanish with a foreign accent.
- I don't think she speaks Spanish with a foreign accent

33. **Say which accent :**

34. b)

Une seule réponse possible.

- I think a Spanish person would understand everything she says very easily.
- I think a Spanish person would find it a bit hard to understand everything she says.

2. Listen and say what you think.



<https://www.youtube.com/watch?v=zdhZUTOC8R8&feature=youtu.be>

35. a)

Une seule réponse possible.

- I think he speaks French with a foreign accent.
- I don't think he speaks with a foreign accent.

36. **Say which accent :**

37. b)

Une seule réponse possible.

- I think a Spanish person would understand everything he says very easily.
- I think a Spanish person would find it a bit hard to understand everything he says.

French and you !

Please answer the following questions.

38. **1. Do you like the French class ? ***

Une seule réponse possible.

- Yes.
- Medium.
- No.

39. **2. Do you like hearing and/or speaking French ?**

Une seule réponse possible.

- Yes.
- Medium.
- No.

40. **3. Why did you decide to take French in school ? ***

41. **4. Outside school, do you like or do things that have to do with the French language, culture or with people who use or speak the French language ? ***

Une seule réponse possible.

- Yes
- No

42. **Please specify :**

43. **5. Have you ever been to France ? ***

Une seule réponse possible.

- Yes
- No

44. **6. Would you like to visit France ? ***

Une seule réponse possible.

- Yes
- No

Speaking several languages

Please answer the following questions and give your opinion.

45. **1. Please rate your level of English. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
I never make any mistakes in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I make a lot of mistakes in English

46. **Specify which type : ***

Plusieurs réponses possibles.

- I mispronounce words.
- I misspell words.
- I don't put words in the right order.
- Autre : _____

47. **2. Please rate your level of French. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
I never make any mistakes in French	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I make a lot of mistakes in French.

48. **Specify which type : ***

Plusieurs réponses possibles.

- I mispronounce words.
- I misspell words.
- I don't put words in the right order.
- Autre : _____

49. **3. If you study Spanish, please answer this question too !**

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
I never make any mistakes in Spanish	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I make a lot of mistakes in Spanish

50. **Specify which type :**

Plusieurs réponses possibles.

- I mispronounce words.
- I misspell words.
- I don't put words in the right order.
- Autre : _____

51. **4. Do you know people who use different languages to do specific things ? For example for work, to speak with friends, family... ***

Une seule réponse possible.

Yes.

No.

52. **Please specify :**

53. **5. Do you know people who study other languages ? ***

Une seule réponse possible.

Yes.

No.

54. **Please specify :**

55. **6. And finally, why do you think people may decide to learn languages other than English nowadays ? ***

Thank you very much for your time ! =)

You can now click on "Submit".

Annexe 5

Réponses des apprenantes au questionnaire en ligne



Survey

QUESTIONS

RESPONSES 106

106 responses



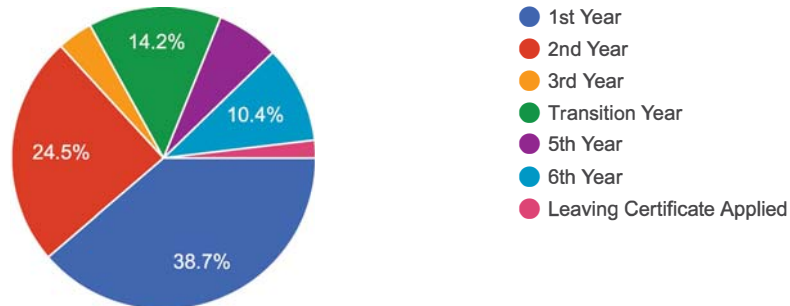
SUMMARY

INDIVIDUAL

Accepting responses

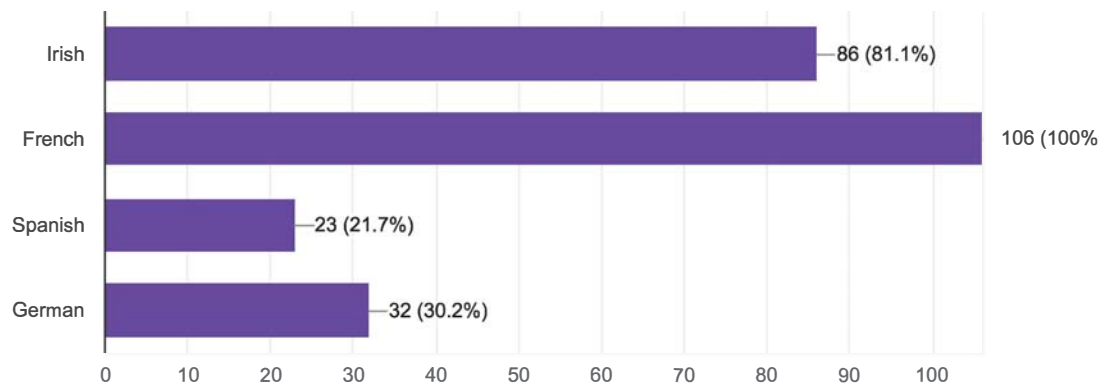
1. Please tick the box that corresponds to your year :

106 responses



2. Please tick the box(es) that correspond to the language(s) you study :

106 responses



3. What comes to your mind when you think about the French language ?

106 responses

france (3)

paris (3)

France (3)

hard (2)

difficult (2)

Eiffel tower (2)

france
(2)

Disney land (2)

doable

annoying,shrill,confusing

nice language but hard.

The French language makes me think of Paris

Paris

It can be difficult at times but a nice language.

I think it is a beautiful language and i wish to be fluent

grammer

interesting

The French language makes me think of French people, the food and the culture in France.

it is terrible

culture

food

Holidays , fun

The french language makes me think of the Eiffel Tower

going to France on my holidays and French food e.g. croissants

the french language seems really hard when i think about it.

Music

Crossants!

the french language makes me think of crossiants

I think about croissants

bagettues

irregular verbs

The French food and culture

crossiants

Paris, croissants, beard, Eiffel tower,

croissants, Eiffel tower

being able to learn a language that I do not speak but it would be fun to learn

the French language makes me think of posh people

French is interesting to learn about

holidays when i went to france in the summer

french is hard

its ok but I don't really like it

Its kind of similar to spanish with the masculine and feminine words

of Europe and french culture

fancy people who are rich and have a really nice language

I like doing it but I find it very hard and I get it mixed up with Spanish.

It makes me think of Paris and croissants

boring

fast, difficult

Leaving cert, Paris, food

its tough, tricky, manageable

food cheese wine

Hard

nice language

food,cheese,wine

French food, music and culture

Paris

the French language makes me think of France.

I think of the country of France

It makes me think of the French people living in France talking this language that i am learning

the numbers, e.g. un, doux, trois, quatre, cinq, etc.

the langiauge of love

Croissants

France , French food and the culture and being able to speak the language

i think of the people and culture

The Eiffel tower

A cartoon man with a moustache and a small hat on. He is holding a paint brush and pallete

I think of the country France and camping because when I was younger I went camping in France

The French flag

The French language makes me think of fancy writing

the french language makes me think of the seaside i went to when i was in france

fun, happy, excited

The French makes me think of French culture

French Flag

Bonjour!

I think it confusing and difficult

Paris,grammer

When French is spoken fluently I think it's so nice however I don't like it in school and i think it's very difficult to learn in a classroom setting

The French language makes me think of love, shopping, fashion beauty and small and fancy food

The French language makes me think of the French culture and the country of France.

the country france

Accents

The French language makes me think of the Eiffel Tower

French people Eiffel Tower and croissants

it makes me think of the Eiffel tower

french number songs we learned in first year

Elegence, as when French people talk [personaly] its so fluent and elegend [PERSONSLY]

The French language makes me think of how it's such unique language

It makes me think of Paris

paris and the eiffek tower

The french language makes me think of France and all the amazing things there.

When someone starts to talk about France or French I automatically think of cute French Cafès and baguettes.

Confusion

It reminds me of my summer holidays in France

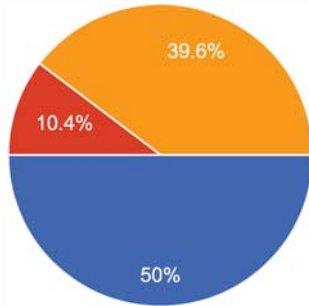
Music

French food

What do you think of these sentences ?

1. Je m'appelle Marie, je suis 13 ans.

106 responses



- I think this sentence is fine.
- I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.
- I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

45 responses

Je m'appelle Marie, j'ai 13 ans (2)

13 should be treize

They are using the wrong verb.

should be j'mappelle

she said 13 instead of quinze

the age

Its jai teize ans not je suis

The verb "to have" should of been used when telling the age

The wrong verb was used in the second part

it should be: Je m'appelle Marie, j'ai 13 ans.

it should say j'ai 13 ans

je m'appelle, J'ai 13 ans.

you have to say I have 13 years not I am 13

i think to say you age you use jai and then whatever age

nothing is wrong with it

jai 13 ans

I think it's meant to be je m'appelle Marie, je 13 ans.

it should say j'ai 13 ans instead

j'ai

Jai

Je m'appelle Marie, j'ai 12 ans

I think it should be j'ai 13 ans.

It should be j'ai 13 ans

j'ai 13 ans

Its supposed to be I have not I am so, J'ai

It uses the verb etre instead of avoir when saying the age

It should be j'ai 13 ans.

'Je suis', means I am but you are meant to say 'j'ai', which means I have

you have to use the have verb for age not the be verb

j'ai 13 ans

J'ai treize and

It should be " j'ai 13 ans "

Je m'appelle Marie, J'ai 13 ans.

it's not je suis it's j'ai 13 ans.

It is supposed to be "j'ai 13 ans'

J'ai 13 ans.

It says j'aibsuis 13 ans but it should say j'ai 13 ans

J'ai 13 ans

it should be j'ai 13 ans

Je m'appelle Marie , j'ai treize ans

it is supposed to say - "J'ai 13 ans"

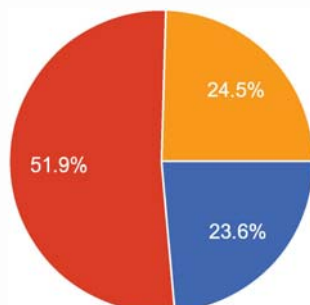
it should be avoir

When you say I'm 13 years old in French you say I have using (j'ai) instead of (je suis)

You're supposed to say 'I have 13 years= J'ai 13 ans '

2. Je vais bien aujourd'hui.

106 responses



- I think this sentence is fine.
- I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.
- I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

27 responses

Je suis bien aujourd'hui (2)

Don't understand it (2)

j'ai

wrong verb

Je va bien aujourd'hui.

It should read je suis bein aujourd'hui

i dont know what "vais" means so therefore this sentence doesn't make sense to me.

it should say je suis bien

aujodi hui is wrong

aujourd'hui, je suis bien.

je suis

i do not understand

Don't understand the verb

instead of je vais bien it should say je suis

doesn't make sense

should not have the last word

I think it should be je suis instead of je vais but I'm not sure.

Vais is the verb to go

Je suis bien...

Je suis bien

vais is not correct in this sentence.

Je suis bien

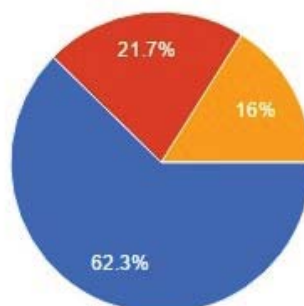
Je suis bein aujourd'hui

its is future but the grammer doesnt have the ending

instead of saying 'Je vais ' you say 'Je suis ' = I am

3. Je n'ai pas un chat à la maison.

106 responses



- I think this sentence is fine.
- I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.
- I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

20 responses

Can only understand some words (2)

un maison

idk

Un chat should be de chat

negative turns to de

negative changes to de

there is no verb in between nai and pas

de chat

i do not understand

in negative it should be de

I that it's fine

It's not phrased correctly

À is only for cities

the un was not changed to de for negative.

Dans la maison

Le masion

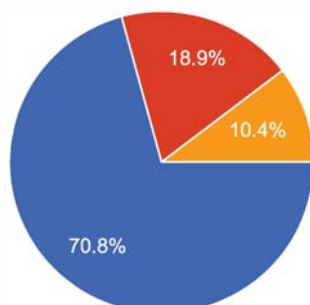
it should be dans ma maison

It should be de chat instead of un chat.

after the negation you don't say un or une you always say des

4. Je suis un professeur de français.

106 responses



- I think this sentence is fine.
- I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.
- I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

12 responses

un should be une

une because im a girl

Je suis un professeur dans la France.

le professeur

i get this sentence

The un shouldn't be there

My name is professor

Je suis professeur de français

No 'un"

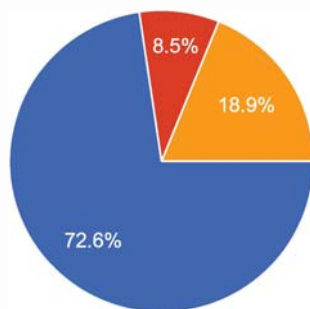
Je suis professeur

there is no "un" before teacher

There shouldnt be any un before professeur.

5. J'habite en Ireland, à Dublin.

106 responses



- I think this sentence is fine.
- I think there is a problem with this sentence but I can't say what it is.
- I think there is a problem with this sentence, that is to say...

Problem :

21 responses

a should be au

They mixed up 'Ireland' and 'Dublin'.

J'habite a Dublin, en Irland

en dublin a ireland

put Dublin before ireland

it should ne a Dublin en ireland

J'habite un Irlande, dans le Dublin.

Ireland and Dublin arnt in French

J'habite a Ireland, en Dublin.

Dublin comes before ireland

i know the meaning of this

I think it should be en France instead of de Francais

The en before Ireland

Put Dublin first and the country second

J'habite a Dublin en Ireland

J'habite à Dublin en irlande

Irlande

it has to say "J'habite a ireland

j'habite a dublin en ireland

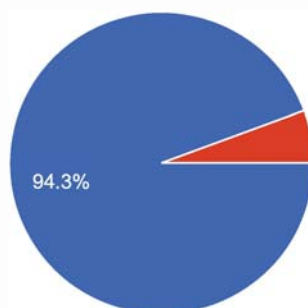
J'habite un Ireland, a dublin

en irlande a dublin

What do you think of these English recordings ?

a)

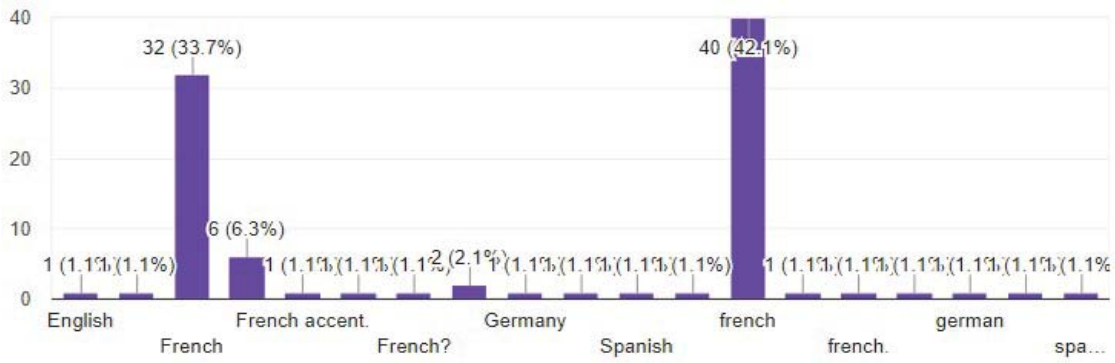
106 responses



- I think he speaks English with a foreign accent.
- I don't think he speaks English with a foreign accent.

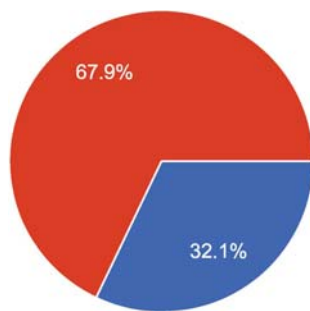
Say which accent :

95 responses



b)

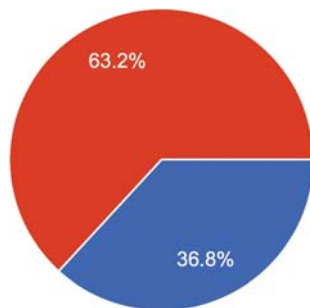
106 responses



- I understand everything he says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything he says.

a)

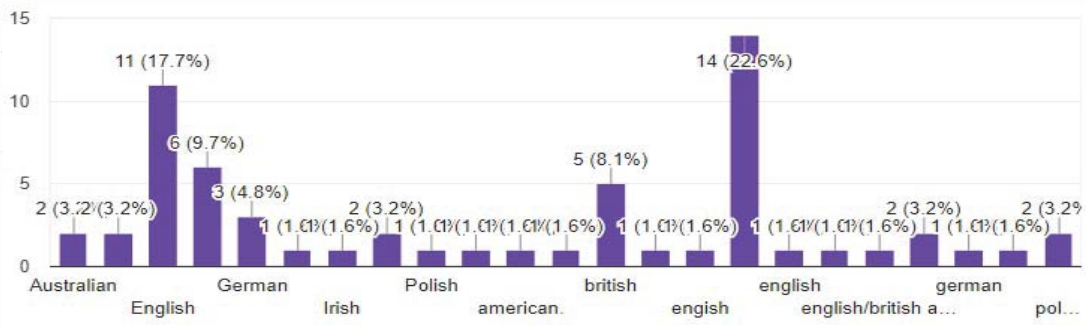
106 responses



- I think she speaks English with a foreign accent.
- I don't think she speaks English with a foreign accent.

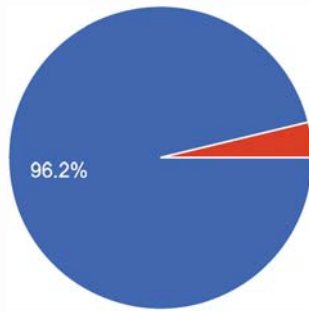
Say which accent :

62 responses



b)

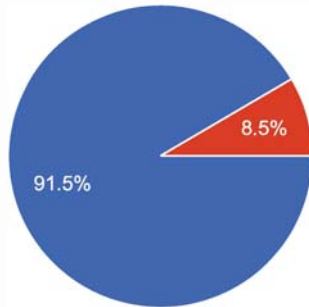
106 responses



- I understand everything she says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything she says.

a)

106 responses



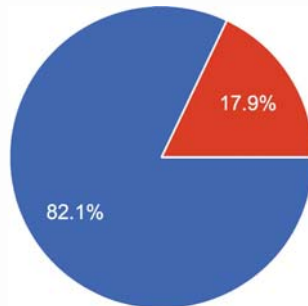
- I think she speaks English with a foreign accent.
- I don't think she speaks English with a foreign accent.

Say which accent :

96 responses

b)

106 responses

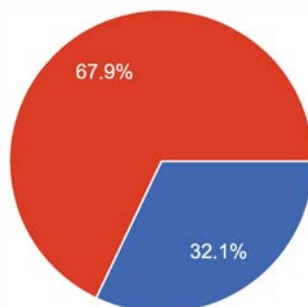


- I understand everything she says very easily.
- I find it a bit hard to understand everything she says.

What do you think of these French recordings ?

a)

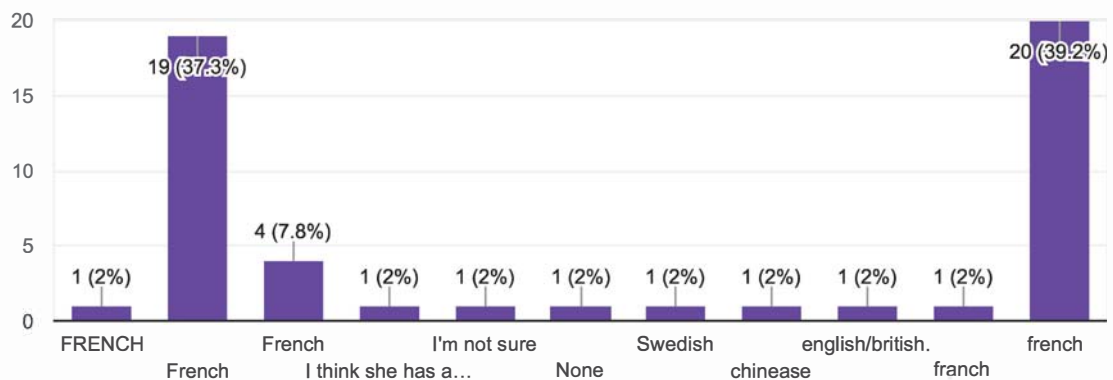
106 responses



- I think she speaks French with a foreign accent.
- I don't think she speaks French with a foreign accent.

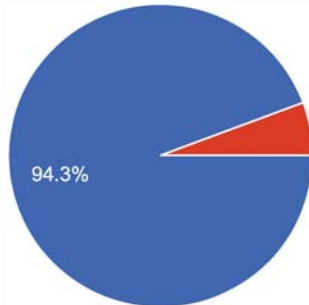
Say which accent :

51 responses



b)

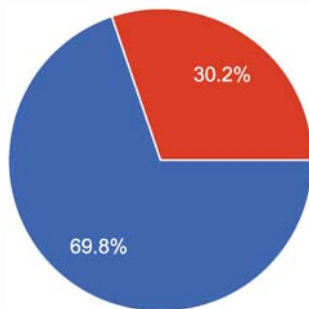
106 responses



- I think a French person would understand everything she says very easily.
- I think a French person would find it a bit hard to understand everything she says.

a)

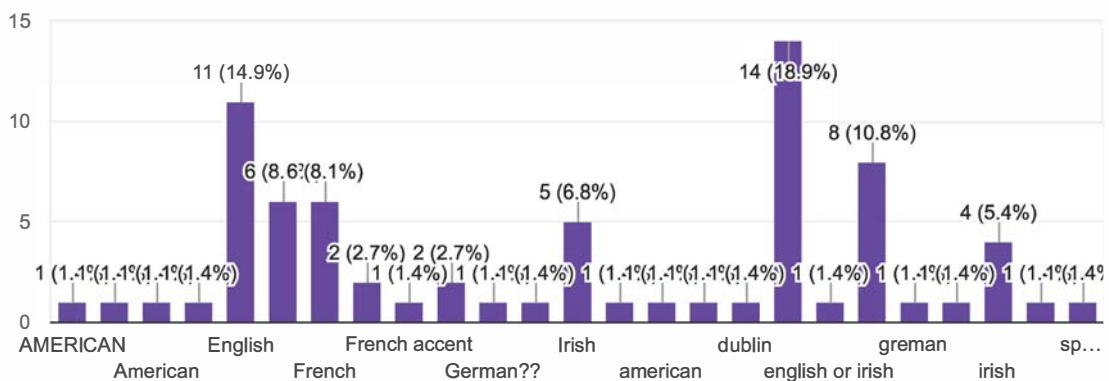
106 responses



- I think he speaks French with a foreign accent.
- I don't think he speaks French with a foreign accent.

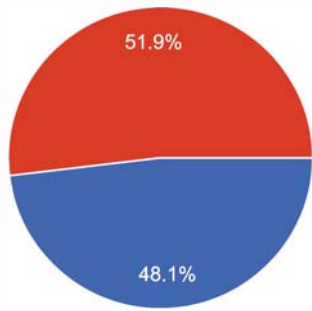
Say which accent :

74 responses



b)

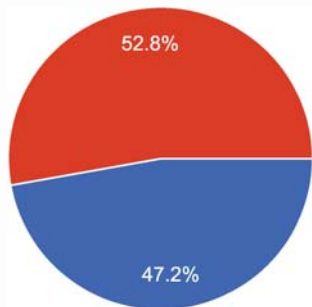
106 responses



- I think a French person would understand everything he says very easily.
- I think a French person would find it a bit hard to understand everything he says.

a)

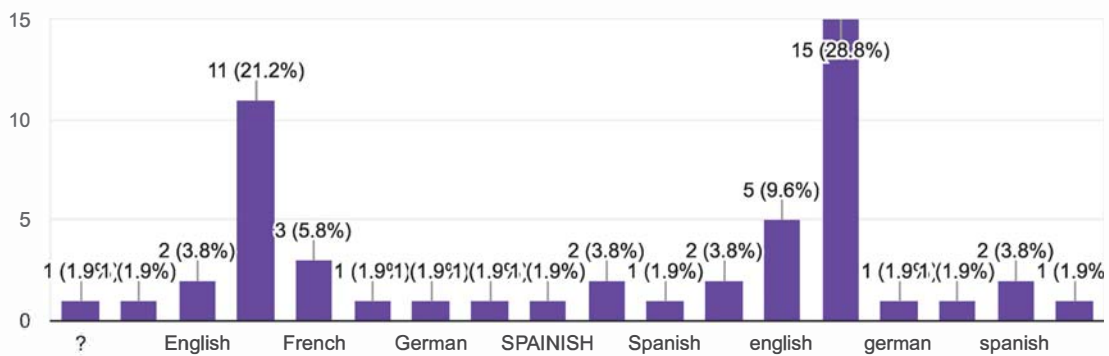
106 responses



- I think she speaks French with a foreign accent.
- I don't think she speaks French with a foreign accent.

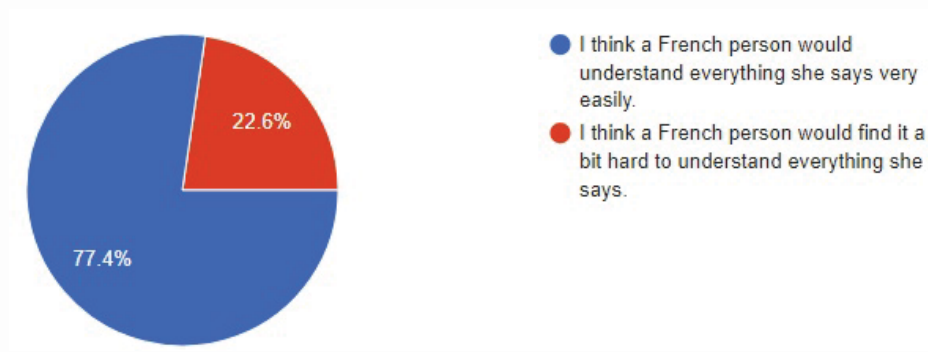
Say which accent :

52 responses



b)

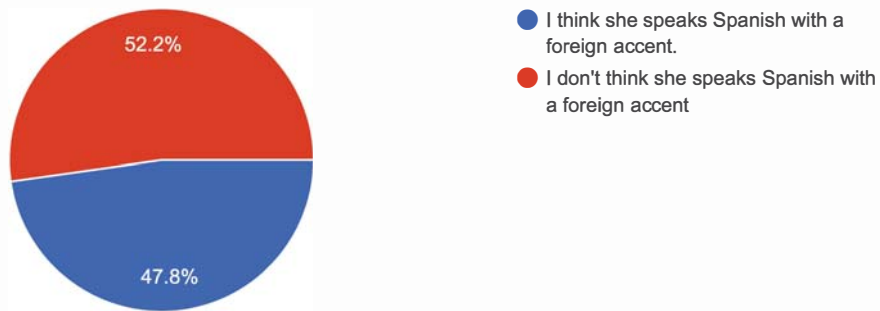
106 responses



What do you think of these Spanish recordings ?

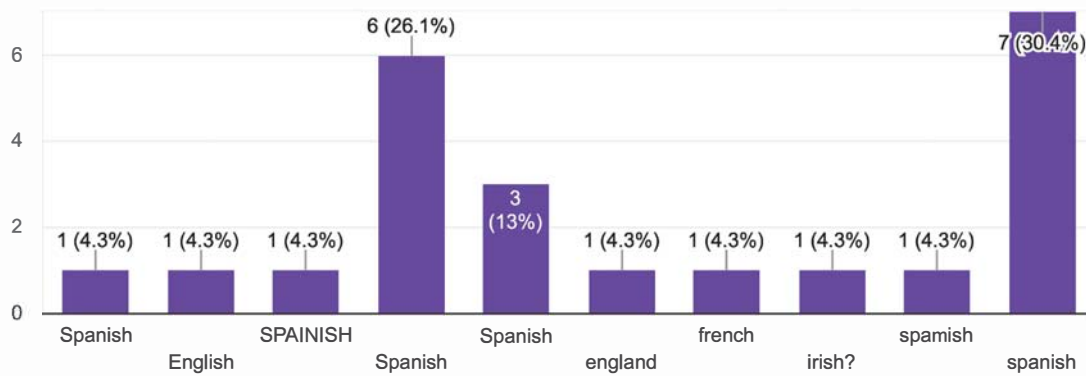
a)

67 responses



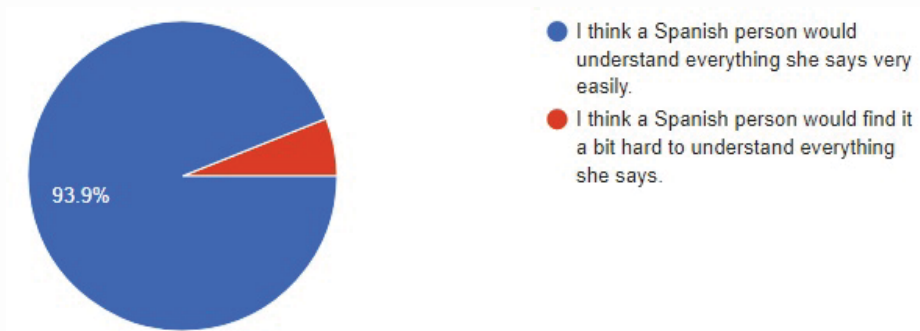
Say which accent :

23 responses



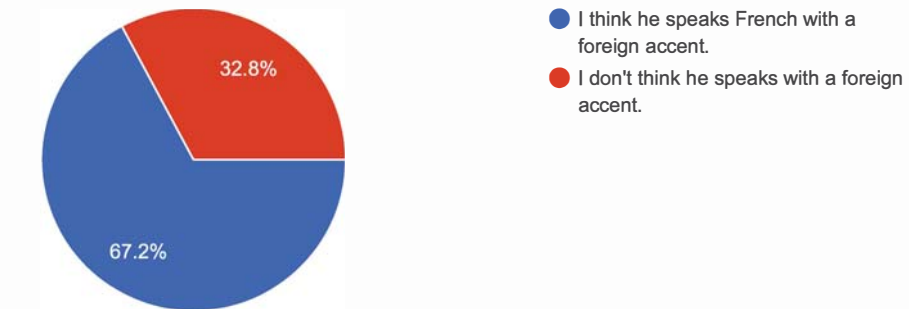
b)

66 responses



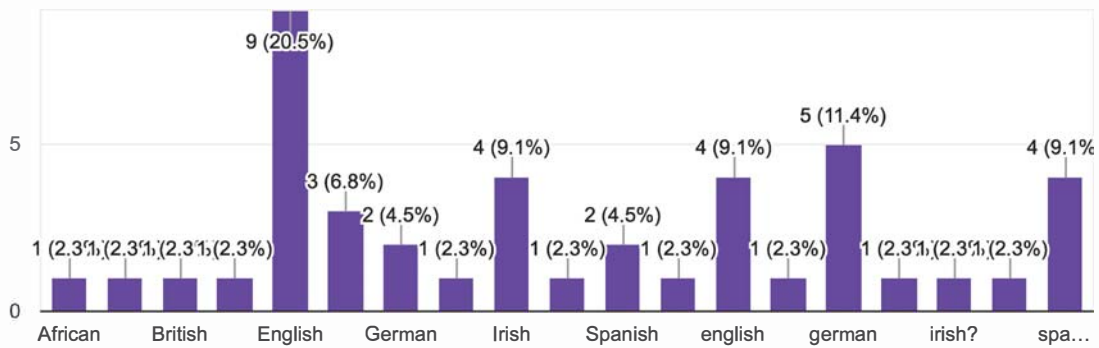
a)

64 responses



Say which accent :

44 responses



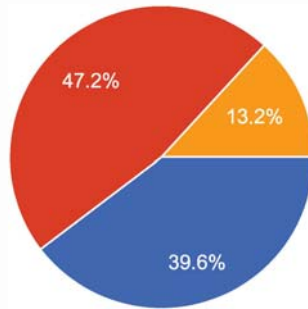
b)

63 responses

French and you !

1. Do you like the French class ?

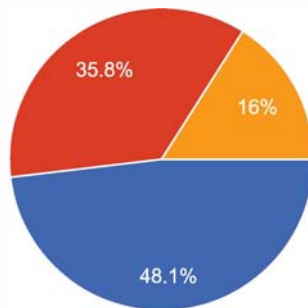
106 responses



● Yes.
● Medium.
● No.

2. Do you like hearing and/or speaking French ?

106 responses



● Yes.
● Medium.
● No.

3. Why did you decide to take French in school ?

106 responses

I had no choice (2)

compulsory (2)

i had to (2)

I had to (2)

We had to do it (2)

We had to (2)

i like languages

we have to

i thought it would be a nice language to speak

I had no choice

I do not like speaking german

I had no choice.

I think it is a nice language

in our school it is compulsory but I plan on moving to france for work in the future

because it was new and something i haven't done before

hated german

we were forced to

Because I like languages and learning new ones.

there was no choice

i didn't have a choice

made

It's enjoyable I'll use it

Because it's a popular language

I didn't. it was mandatory

it is required in first year

Because I like learning new languages

didn't have a choice

we have to do French in our school there's no choice

it is compulsory until 3rd year and junior cert

we have to it is compulsory

it's compulsory

it is compulsory

it is compulsory

had no choice

cause we have to

because we have to

we had no choice but I still think it is a very nice language

I didn't have a choice

to learn about their country

because my cousin speaks french and i would like to be able to speak french on holidays

Because you have to

it was compulsory

because it is useful to have the language when going travelling

CAUSE I HAD TO

because i like it

it is compulsory for junior cert

it is compulsory

we have to do it!

Because my mom used to work and live in France and speaks sometimes at home

had to

my mam told me too

no other option for me

because I like the sound of the language

i did it in 6th class

compulsory in school

Because I had to

Like the sound of the language

it was easier than german

I wanted to find out more about the french people and wanted to know French so i could figure out what the people in disneyland were saying.

I didn't decide. I was forced.

I have to for first year

We have to.

It is compulsory in 1st year but I enjoy it

hate german even more

It's an interesting language and it is very useful in the future

I had to but I always wanted to speak the language

as i think i will find it usefull in the future

You have to take a language in our school

Because I like how it sounds

I have to do it

It wasn't optional in our school but I like it now that I do it

Because it would be nice to be able to speak another language

It seemed like a nice thing to Learn

we have to do it

I like it over other subjects

An interesting language

We have to take it in our school.

I had too

We had to but I would have done it anyways because I went to a French club before.

We did have an option

Good to have another language to get into a good college

It was compulsory but I like the language in general

Because it's an interesting language

because if I visit France it is useful

It wasn't an option

It was compulsory

I wanted to learn a new language and because my brother and sisters take it to

there wasn't a choice but I think it sounds nice

we had no choice

there was no spanish

I had to .

Because we had to but I would e chosen it anyway

Mandatory

because i really want to be able to speak french fluently and i love paris

It was compulsory

Its Mandatory. I didnt have a choice.

It's the easier option

It's compulsory

Because I find it interesting and I like learning languages

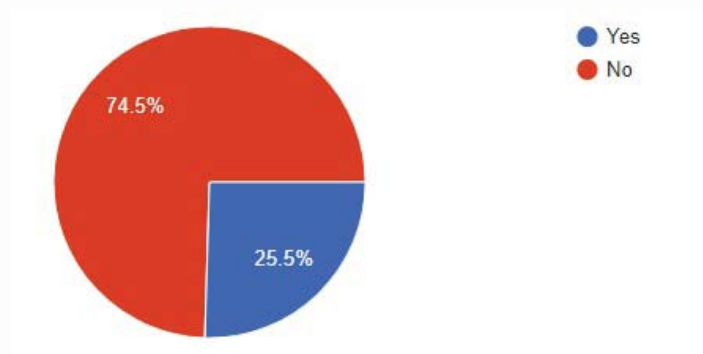
I didn't do another language

4. Outside school, do you like or do things that have to do with the French language, culture or with people who use or speak the French language ?

106 responses

Please specify :

29 responses



listen to songs with french words

france is one of my favourite countrys even my roomis themed french

music and food

no interest

Going to France on holidays.

school

My cousin speaks it

I go to France on my holidays... does that count??

talking to my French neighbour

i sometimes listen to a music cd i got in france

I like some French food

MY FRIENDS DAD IS FRENCH SO I TALK TO HIM IN FRENCH

French style and food

family trips and french family

i like to talk to friends in french, eat french cheeses

I have french neighbours and I sometimes watch French tv programmes and movies, my brother is also fluent in French and speaks to me in French if he ever wants to tell me something that he doesnt want the rest of my family to know.

I like French food and learning about France

That is not some thing I would do as I have only been doing French for three and a half months

Family and friends

I talk to people who learn the language

i enjoy french as my teacher teaches it very well

I go to France every year on my holidays

Food and the country France

I did but not anymore

I chose to do a grench class last year

I like the food

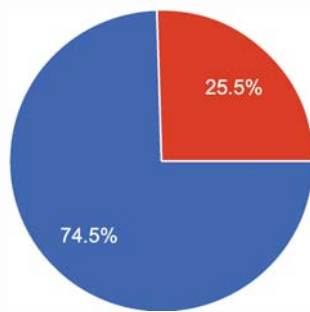
I try to use some of the languages I study at home and I like trying the native food

fashion

I sometimes go to France for my summer holiday

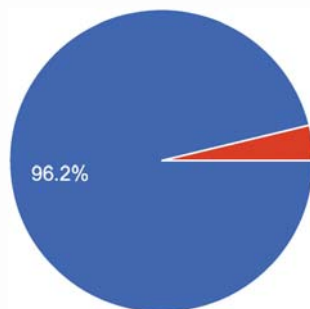
5. Have you ever been to France ?

106 responses



6. Would you like to visit France ?

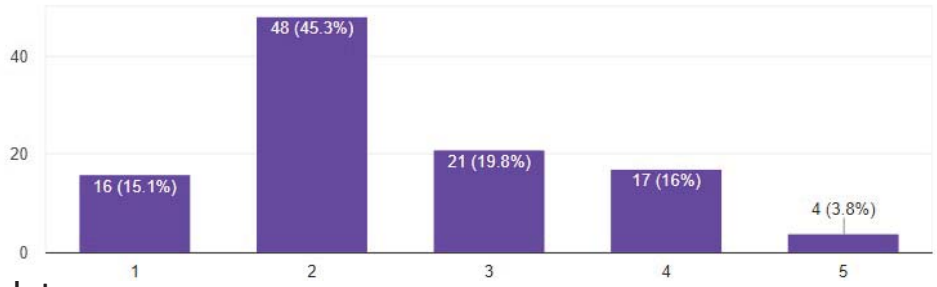
106 responses



Speaking several languages

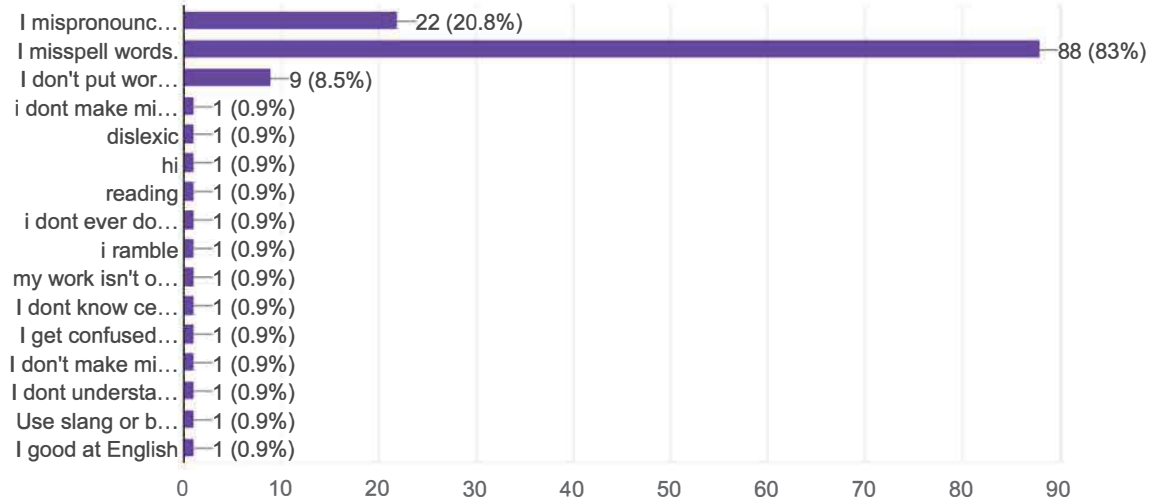
1. Please rate your level of English.

106 responses



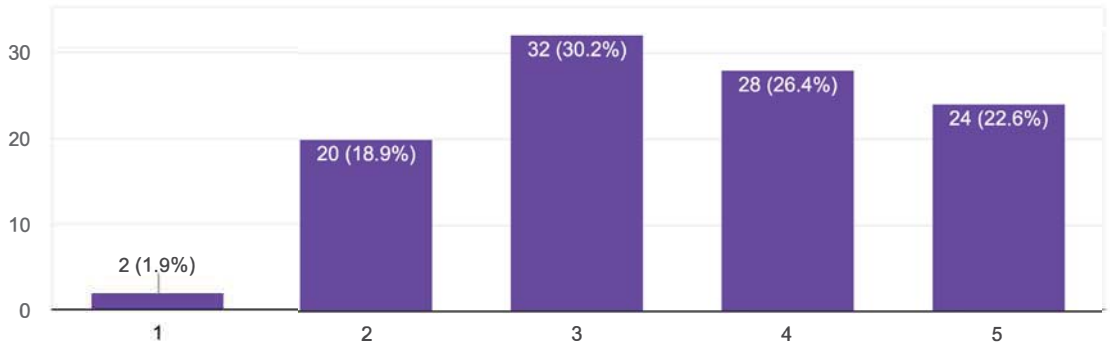
Specify which type :

106 responses



2. Please rate your level of French.

106 responses



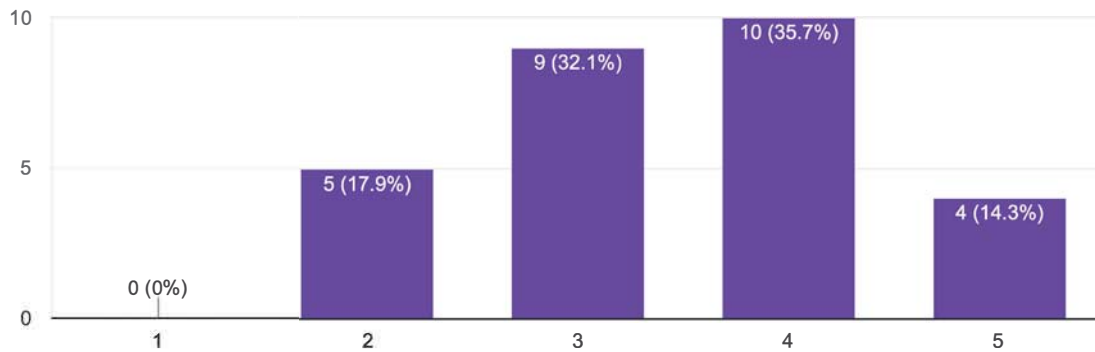
Specify which type :

106 responses



3. If you study Spanish, please answer this question too !

28 responses



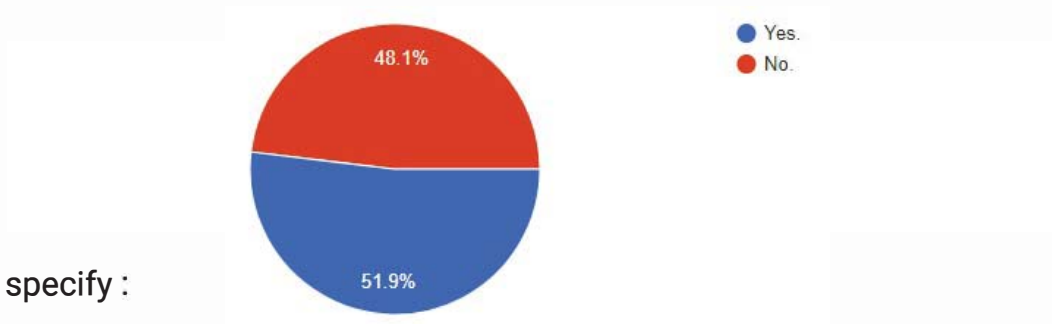
Specify which type :

26 responses



4. Do you know people who use different languages to do specific things ? For example for work, to speak with friends, family...

106 responses



Please specify :

42 responses

Mam (2)

i talk in different languages at home and school

my aunty speaks portuguese

french

My aunt works in an international company she's a service manager for the italian region

my mam talks to my french au pair in french sometimes

cousin lives in beilgium and speaks french at work

foreign family members

my family speak italian

spanish

my brother speaks Spanish all the time

my cousin and her friends and work

PEOPLE FROM THE COUNTRY SIDE USE IRISH

when there on the bus they speak in a different language so we don't know what they are saying

At home my mom speaks French sometimes

family

irish in school

irish

My language teachers do and I have a friend who's dad is spanish so they speak Spanish regularly

Family and friends

My friend speaks English to her friends and in school and French to dad at home

i have french cousins but they speak english really well

To speak with family

i have a penpal from the south of france

My antie is a translater

My minder is from Romania so she speaks English with us and Romanian at home

My friends from Pakistan and speaks Urdu with her family

Auntie

my auntie is italian but they live in ireland so my cousins speak italian to communicate with their grandparents on their mothers side

my friend to speak to her parents.

My friend is from serbia and speaks serbian to her family

i know some people who's parents are from different countries and speak the language at home at holidays going to the country their parents are from

my uncle speaks french for work

To speak to family

Teachers

my dad is duch and speaks it all the time

My aunty is from Mexico and she speaks Spanish when her friends visit her shop that she runs.

Reletives

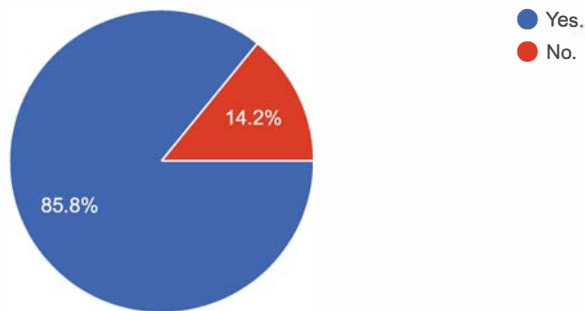
I know people who communicate with their families in Irish and communicate with other people through English

My friend uses a different language for work

Grandad speaks spanish

5. Do you know people who study other languages ?

106 responses



Please specify :

80 responses

german (4)

spanish (3)

Spanish and German (2)

German (2)

Hannah (2)

My cousin studied german (2)

Russian, Italian, Japanese

chinese, german.

Classmates

family

german and spanish

german Spanish Chinese italian

Spanish , German.

irish and german and spanish

Cousin

My brother in school

my geography teacher studies Chinese, my godfather speaks Swedish and my dad speaks a bit of German.

i study irish and german and french

my dad and brother studied and is now fluent in Spanish

german

japanese

friends study German

people study different languages school.

classmates

my friend learns Greek.

cousins

spanish and german

my classmates in school some of them study german , spanish and/or french

ALOT OF MY FRIENDS IN DIFFIRENT SCHOOLS

Latin and Greek

Spanish, irish

German, Latin, Italian.

Spanish and german

french, spanish

french, arabic, spanish, italian

i know people learning chinese and japonese

spanish, german

spanish german

My brother studied French, my Nephew is studying Chinese

(the answer should be yes if you count)

Friends

My friends, My family

all my cousins

French German

my brother and classmates

German and Spanish

My cousin studies Chinese

My minder can also speak German and French

My sister

My brother studies spanish

My friends

my aou pair

my friend

Brothers study German

Irish, Italian

Brother - french

My brother studys german

Cousin is fluent in French and my uncle and different cousin are fluent in Spanish

I know a lot of people who study Spanish

My sister studies French and Irish aswell

my aunty

I do I study English , Irish, German and French

my brother studies spanish in college

my sister

My sisters friend study's Chinese

my cousin studied spanish and now she lives there and is fluent

My sisters study French and German

My class.

German

My friend is studying Spanish

Brother studies german

6. And finally, why do you think people may decide to learn languages other than English nowadays ?

106 responses

yes (2)

dunno (2)

So they can visit the country and Beale to speak it (2)

So they can go to that countries (2)

to learn more about cultures

To communicate with people from other countries and to understand them and their cultures better

yeah

because its an amazing acomplish to be able to be fluent in a language

It is useful for job opportunities

to be able to speak to people in different countries

I don't know

It could help with their jobs in the future

to travel

to move

because if they travel to other countries they can speak the lanuage of that counrty

they want to

To become a teacher in that subject.

so they can get into good colleges.

for travel and communicating with other culyurers

idk

fun

Holidays

Because it's fun and its a way to connect with other people

so when they travel they can communicate with the natives and buy things and go to cafes etc

because they may only need to learn a certain language for their job and do not need to know a lot of english in order to do their job and everyday needs

To learn a different language

for travelling

to be able to speak and understand in other countries

For travelling

because many colleges only accept students with foreign languages on their application

to try new cultures and be able to speak to foreign people

to be able to understand people in other countries

they might move countries

English is not used as widely

so when you go abroad you can speak the country's national language.

no because English is the main language a lot of people use

most countries in Europe speak it

because if they want to go to that country for a summer or something they would need to know how to ask things and talk to the people there

travelling is popular

yes, because they might want to go to visit other countries and learn about their culture.

so when they visit a country they can speak the language

to keep them busy and it's interesting

because they want to be able to speak it when they go to places like Ireland

So that they can travel to new places and know the language that the country speaks

I DON'T THINK SO BECAUSE PEOPLE CAN JUST TRANSLATE IT ON GOOGLE TRANSLATE

so they can travel to other countries and know that country's language

for travelling

because not everyone speaks English. If you want to go to a foreign country you need to know how to speak the language

because you can communicate with other people

so they can travel

for their career

yes because they give people a better opportunities in jobs

to have a way to communicate with others who don't know English, for courses

to be able to travel and converse with the native people

to move away

work purposes

because you need them for college

To speak to other people in other countries, for jobs in other countries.

More travelling takes place nowadays

So they can communicate with foreign people and go to their countries.

So you can talk to people who do not speak English

To travel and get jobs in other countries

Yes because many people like to travel the world nowadays

For travelling or doing world wide jobs

not much point but I suppose it would be useful in business

I think it is easier to get jobs with foreign languages

Because they more use of that language

as there are more job oppurtunaties

Cause the have a flare for languages. They enjoy languages. For job opportunities

They might have to move to that country

To be able to communicate with others and be able to go to other countries

If there going to live abroad they might want to know the language

For travel and holidays

For when they go on holidays they can communicate better

because they may come in usefull is you move abroad

for a better education

To gain experience and to expand opportunities in work

It is useful for jobs in later life and helpful if you visit the country/ decide to emigrate there.

For travel

If they travel.

Yes

To travel the world or to get into college or work in places other than English speaking places or have interests/talent in linguistics

I do think people study other languages for studying and working aboard

To communicate with people from different countries and cultures

it makes it easier if your going to that country you know what theyre saying.

for when they travel

So they can travel more

They are useful when traveling to other countries

I don't know why

there are lots of countrys speaking different languages so people would want to communicate

it is very useful and you can live and get a job abroad

for jobs

Because nowadays people seem to be more interested in other cultures and ways of living all over the world, plus its just really interesting to speak a different language than their usually do

Because everyone travels around the world a lot

Because it's interesting to learn about the different cultures and languages

so you can visit other countries and understand what people are talking about and to see different cultures.

So that if they visit other countries, they will be able to communicate with the people there.

So they can visit other countries and be able to speak the country's language.

For work or enjoyment of language

To communicate with people in other countries

Other (2)

Thank you very much for your time ! =)

Annexe 6
Traductions des deux tableaux portant sur les représentations du français des apprenantes

Lieux / voyages		Culture		Gastronomie		Art		Apparence	
la France	15	la culture	9	les croissants	10	la musique	3	la barbe	1
Paris	12	les Français	4	la nourriture	9	un peintre français ²²⁹	1	la mode	1
la Tour Eiffel	10	le drapeau français	2	une baguette	2	des écrits sophistiqués	1	la beauté	1
les vacances	6	l'amour	2	des cafés français mignons	1			le shopping	1
Disneyland Paris	2	les gens snob	1	de la nourriture petite et sophistiquée	1				
l'Europe	1	des gens sophistiqués qui sont riches	1	le fromage	1				
		les accents	1	le vin	1				
		des choses géniales en France	1						

Tableau 1 : Représentations des apprenantes selon un axe socio-culturel

²²⁹ « Le croquis d'un homme à moustache portant un petit chapeau. Il tient une brosse et une palette. ».

Appréciation générale		Difficulté		Processus d'apprentissage		Parallèle avec l'espagnol	
intéressant	2	dur	5	la grammaire	2	semblable à l'espagnol avec des mots féminins et masculins	1
amusant	2	difficile	4	les verbes irréguliers	1		
agaçant, strident	1	déroutant	3	la chanson des nombres en français	1	dur car se confond avec l'espagnol	1
beau, je veux le parler couramment	1	jolie langue mais dure	2	je n'aime pas ça à l'école	1		
terrible	1	pénible	1	pouvoir parler la langue	1		
langue élégante	1	épineux	1	le Leaving Cert	1		
langue unique	1	faisable	1	serait amusant à apprendre	1		
joli quand parlé couramment	1	gérable	1	les nombres	1		
ennuyeux	1			« bonjour »	1		
jolie langue	1						
ça va mais je n'aime pas vraiment ça	1						

Tableau 2 : Représentations des apprenantes selon un axe linguistique

Annexe 7
Entretien Enseignante 1

1. Apart from French, which other languages do you speak ? How long have you known these languages and in which context do you speak them ?

Irish: I studied it in primary and secondary school. I would speak it rarely, but enjoy watching the news in Irish to see how much I can remember.

Spanish: I started studying it in university, 18 years ago. I teach it in school and use it on a daily basis.

2. Which is your favourite language to (and why):

1) learn : French. I learned it gradually over the six years of secondary school, so it was an easier pace than the intensive approach in university with my Spanish.

2) speak : French. I love the sounds.

3) read : Spanish, more straightforward structures.

4) write : Spanish. Spelling is much easier, words are written almost exactly as they are pronounced.

5) listen to : French. It sounds beautiful.

6) teach : Spanish.

Students find it easier in general, and so they enjoy it. Also they can see how much it is spoken worldwide and so are a little more motivated to work at it.

3. Why did you decide to take French in school ?

It was compulsory.

4. If French was a person, how would you see it ? How would you describe your relationship (and its evolution) with that person ?

I would see it as a stylish and chic person, who is very organised and holds the art of form-filling in high regard. Our relationship started when I was only twelve years old, so I think this made it a little easier to start learning. Having lived in France and worked with many native French speakers, and people who I communicated with through French (as both of our second languages), I have built a relationship over twenty-six years that has changed a lot over time. I have gone from being interested in it to having a real love for the language, its sound, and the

way it expresses itself, the people who speak it, their outlook on life, how they relate to people.

5. Which part of teaching/learning French do you find the most difficult ? Why ?

The learning and teaching of spelling and pronunciation is the most difficult part. As English speakers, some of the sounds are very difficult to master. The way the word is written does not follow how it is pronounced. This makes it very hard for me. I would always have to spellcheck my work as I would regularly make spelling errors.

6. Why do you think French is perceived as a complicated language ? Can you compare it with English and Spanish for example ?

I think students regard it as being much harder than Spanish, but would feel it was less difficult than German.

Many of the words in English are similar in French and Spanish, so this helps students to understand these languages.

7. Do you think students are influenced by English (mainly, but also by the other languages known by them) when learning French ? In what way ? (spelling, pronunciation, conjugation, vocabulary, word order...)

Students are definitely influenced by English in their learning of French. I think this is quite a positive thing. With regards to vocabulary, if they can think of English in a higher register, this will often help them to understand what they see and hear in French.

8. How can we remedy the situation ?

Exposure to as much authentic French content as possible will help. Get students to follow people on their social media who communicate in French. Encourage them to listen to music in French or find youtube videos on topics they are interested in but where the people use French. Get them to watch the programs they would usually watch in English on Netflix, but select the French audio or subtitle option. Or find programs or films written in French.

Annexe 8
Entretien Enseignante 2

1. Apart from French, which other languages do you speak ? How long have you known these languages and in which context do you speak them ?

English and Spanish.

Spanish - have been learning since the age of 12, so twenty years! I speak Spanish in the classroom (and while in Spain, where I go every summer.)

2. Which is your favourite language to (and why) :

1) learn : Spanish

2) speak : Spanish

3) read : English

4) write : English

5) listen to : Spanish

6) teach : Spanish

English for the ease of communication in speaking my native language. Spanish as I love the sound, flow and richness of the language.

3. Why did you decide to take French in school ?

Initially because it was mandatory! At senior level, I chose French as I enjoyed learning languages generally

4. If French was a person, how would you see it ? How would you describe your relationship (and its evolution) with that person ?

A sophisticated and aloof person with many layers! Over time this person becomes more friendly and accessible.

5. Which part of teaching/learning French do you find the most difficult ? Why ?

Teaching pronunciation can be difficult. Students tend to lack confidence and struggle with the nasal vowel sounds and the R in particular. Shyness can be a problem in the language classroom.

6. Why do you think French is perceived as a complicated language ? Can you compare

it with English and Spanish for example ?

I think many students find the fact that it is not phonetic difficult. Certain grammatical concepts are foreign to the English speaker, such as the subjunctive tense and the concept of gender. Numbers over 69 are challenging also.

7. Do you think students are influenced by English (mainly, but also by the other languages known by them) when learning French ? In what way ? (spelling, pronunciation, conjugation, vocabulary, word order...)

Definitely. Sentence word order is an example, students often word a French sentence as they would in English without noticing it. Students often find it difficult to understand the absence in particular of words like « do » or « don't ». Irish word order and words often creep in, as students learn Irish from such a young age it is their main reference in terms of language learning.

8. How can we remedy the situation ?

Perhaps by employing more communicative approaches in the classroom. More target language use.

Annexe 9
Entretien Enseignante 3

1. Apart from French, which other languages do you speak ? How long have you known these languages and in which context do you speak them ?

I speak English, German and Irish. I have known German since secondary school, Irish since primary school and English all my life. I speak very good French and German and good Irish.

2. Which is your favourite language to (and why) :

- 1) learn : French
- 2) speak : French
- 3) read : English
- 4) write : French
- 5) listen to : French
- 6) teach : French

I spent two years in France and I fell in love with the language. I gained confidence which helps with teaching French. I had an excellent French teacher in school and she gave me the love of teaching languages.

3. Why did you decide to take French in school ?

It was compulsory.

4. If French was a person, how would you see it ? How would you describe your relationship (and its evolution) with that person ?

I think I would love and admire the person. I would be willing to listen to them speaking all day as I love the sound of a French person speaking. I would get on well with the person and have many questions relating to the way things are said. I love the grammar!

5. Which part of teaching/learning French do you find the most difficult ? Why ?

Nice language and daily language.

6. Why do you think French is perceived as a complicated language ? Can you compare it with English and Spanish for example ?

I never thought it was perceived as being a complicated language. I think German has a

reputation of being complicated but I have always thought French was easier. I think the sounding for dyslexic students can be difficult but I try to teach it in a way that makes it accessible to all.

I would imagine English is harder to learn and I don't have any Spanish .


7. Do you think students are influenced by English (mainly, but also by the other languages known by them) when learning French ? In what way ? (spelling, pronunciation, conjugation, vocabulary, word order...)

If they learn to do something in one language they do compare it to all languages but I think teachers teach like that also by comparing it to other languages to help them learn. Some students would like to learn English the way they learn French by reading articles and marking out nice phrases.

8. How can we remedy the situation?

I think more access to French films and advertisements and TV programs across Europe. There is so much on the Internet in English but it is hard to find some good and easy French programs for the learners of French that are authentic

Annexe 10 : Grille d'observation de classe

ELEMENTS CONTEXTUELS			
<p>Temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Date</u> : mardi 18 octobre, 11h30 - <u>Durée</u> : 40 minutes - <u>Fréquence du cours de FLE</u> : 3x40 minutes par semaine 	<p>Lieu</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Institution</u> : <i>Our Lady's School</i> <p>Etablissement du secondaire catholique, école de filles</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Classe</u> : P1 (classe de <i>1st Year</i>, équivalent de la 6ème) 	<p>Les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Âges</u> : adolescentes âgées de 12 ans - <u>Effectifs</u> : 30 élèves - <u>LM</u> : anglais - <u>Langue(s) partagée(s)</u> : gaélique irlandais, français, espagnol 	<p>L'enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Statut</u> : enseignante remplaçante - <u>Degré d'expérience</u> : premier poste dans le domaine de l'enseignement du FLE - <u>LM</u> : français - <u>Niveau estimé en français</u> : excellent
ORGANISATION MATERIELLE DE LA CLASSE			
<p>Plan de classe établi : ordre alphabétique</p>	<p>Mobilier et équipement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tables placées en autobus (effectif important) - Tableau blanc avec marqueurs de couleurs et tampon - Ordinateur relié à un vidéoprojecteur et des enceintes - Accès à internet 	<p>Affichages (illustrations, travaux d'élèves...)</p> <p>Fiche « Les sons du français » (permettant de distinguer les sons vocaliques proches, voir Annexe 2, page 17)</p> <p>Travaux d'élèves : affiches sur la météo, dessins de monuments parisiens...</p>	<p>Supports didactiques</p> <p>Manuel élève <i>Bienvenue en France 1</i>, pp. 28-29</p> <p>Manuel numérique projeté au tableau + enregistrements</p> <p>Objets de la salle de classe : horloge, tableau, trousse...</p>
DEROULEMENT DE LA SEANCE			
<p>Procédure de mise en place de la séance (rituel)</p> <p>Retour sur la leçon du cours précédent : les objets de la salle de classe (par le biais d'une évaluation écrite puis oralement, travail sur la prononciation)</p>	<p>Objectifs de séance</p> <p><u>Langagiers</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. grammaticaux : il y a + féminin/masculin singulier 2. lexicaux : orthographe des objets de la salle de classe, prépositions locatives courantes (« sur », « sous », « dans ») 3. phonologiques : sons vocaliques, effacement du <e> final (comme dans « cartable » ou « fenêtre »), liaison... <p><u>Capacités</u> : être capable de décrire sa salle de classe et le contenu d'une trousse</p>	<p>Points abordés</p> <p>Manière d'exprimer ce qu'il y a quelque part (description) : différence entre le français et l'anglais (deux formes en anglais : "there is"/ "there are" / une seule forme en français : « il y a »)</p> <p>Prépositions locatives</p> <p>Brièvement : manière d'exprimer le génitif anglo-saxon : Aoife's pencil case = la trousse d'Aoife</p>	<p>Identification des phases d'enseignement/apprentissage</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation écrite 2. Récapitulatif de la leçon précédente à l'oral, vérification des acquis 3. Nouveauté : il y a + prépositions locatives 4. Exercices de systématisation : compléter + décrire ce qu'il y a dans la trousse de sa voisine
ORGANISATION DU TRAVAIL EN CLASSE			
<p>Format des activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groupe (récapitulatif de la leçon précédente, découverte de la nouveauté du cours) / binôme (décrire la trousse de sa voisine, travail oral) / Individuel (évaluation écrite, compte-rendu écrit de l'exercice, changement de focalisation) - Mode de constitution des groupes et binômes - Pas de groupes de niveaux en <i>1st Year</i>, les 	<p>Modalités de réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - orale : récapitulatif de la leçon précédente, découverte de la nouveauté, répétition, exercice sur les prépositions locatives - écrite : évaluation écrite, compte-rendu de l'exercice (décrire le contenu de la trousse de sa voisine) 	<p>Support des activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visuel : projection des pages du livre - écrit : exercices 	<p>Mode de présentation, formulation des consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrit (lecture des consignes du livre) / pictogrammes, ex : ) - verbal / gestuel : gestes pour « dire », « écrire »...

binômes sont constitués selon la place des élèves dans la salle de classe			- dans quelle langue ? en français et en anglais si nécessaire
ORGANISATION DE LA COMMUNICATION			
<u>Langues utilisées</u> - Lesquelles : anglais et français, allusion au gaélique irlandais (<i>fada</i>) - Place et rôle de chacune : français : langue du cours anglais : langue de reformulation si nécessaire	<u>Distribution de la parole</u> Cours assez frontal : questions et directives de l'enseignante / réponses des élèves Activités de groupes tout de même	<u>Nature des productions des enfants :</u> - des mots isolés : table, trousse... - des phrases simples : Il y a une horloge. - des productions plus complexes : Dans la trousse de Niamh, il y a un stylo.	<u>Nature des échanges</u> Questions/réponses, répétition <u>Place et importance du non verbal</u> (le corps, les gestes, les mimiques) : importante, vecteur de compréhension sans recourir à la LM.
EVALUATION ET CORRECTION			
<u>Autocorrection :</u> - Spontanée : rare mais tout de même présente - Sollicitée : beaucoup plus fréquente	<u>Corrections de l'enseignant :</u> - Parfois immédiates (dans le cas d'un mot isolé par exemple), parfois différées (notamment dans le cas d'une phrase relativement complexe afin de laisser le temps à l'élève de terminer) - positives - commentaires explicatifs : explication des différences entre le français et l'anglais (avec humour !)	<u>Objet de la correction :</u> - phonétique : [stɪlɔ] et non [stɑrlɔ] par exemple, <s> silencieux en fin de mot comme dans « dans », sons vocalique : [y] et [u]... - lexicale/orthographique : « ordinateur » et non « ordinator »... - syntaxique : place des articles : Dans la trousse de...	<u>Vérification des acquis : Modalités d'évaluation</u> Évaluation écrite sur les objets de la salle de classe en début de cours Exercices de systématisation Interrogation écrite : 2 phrases à traduire sur le modèle « Dans la trousse de..., il y a »
CONCLUSION, APPRECIATION			
<u>Méthodologie dominante</u> Méthode communicative/actionnelle	<u>Degré d'attention des élèves</u> Très bon	<u>Atmosphère de la classe</u> Atmosphère de travail très plaisante, élèves motivées et très participatives	<u>Quantification du temps de parole :</u> - des apprenantes : 30% - de l'enseignante : 70%

Qu'est-ce que c'est ? C'est ...

un tableau	→	a board
un cartable	→	a schoolbag
un crayon	→	a pencil
un stylo	→	a pen
un cahier	→	a copybook
un livre	→	a book
un lecteur DVD	→	a DVD player
un ordinateur	→	a computer
une trousse	→	a pencil case
une porte	→	a door
une fenêtre	→	a window
une chaise	→	a chair
une table	→	a table
une carte	→	a map
une clé USB	→	a memory stick
une horloge	→	a clock
une règle	→	a ruler
une gomme	→	an eraser

Qu'est-ce que c'est ? What is it?
C'est un crayon. It's a pencil.
C'est une chaise. It's a chair.



All nouns are either **masculine** or **feminine** in French. This is called the **gender** of the noun. In the list on the left, each noun has **un** or **une** in front of it. You put **un** before a **masculine** noun and **une** before a **feminine** noun. **Un** or **une** is the same as 'a' in English.



Les objets dans la salle de classe.

In your copybook, write **un** or **une** + noun.



Qu'est-ce que c'est ?

1.19

Ecoute Identifie les objets.



Travail oral

Ton prof te pose une question !



– Qu'est-ce que c'est ?
– C'est un crayon.



– Qu'est-ce que c'est ?
– C'est une règle.

Continue this dialogue with other objects in your classroom.

Dans la salle de classe



PRÉPOSITIONS

sur	on
sous	under
dans	in



Exercice

Regarde l'illustration et complète les phrases.

1. Sur une table, il y a _____
2. Sous une table, il y a _____
3. Dans la salle de classe, il y a _____



Travail oral : complète les phrases

1. Dans la trousse de Marie, il y a _____
2. Dans le cartable de David, il y a _____

Annexe 12
Évaluation écrite

Fill in the blanks with the correct articles and nouns.

..... ..	a pencil	une fenêtre
..... ..	a copybook	un tableau
une trousse	a computer
..... ..	a chair	a pen
..... ..	a clock	a book

Annexe 13

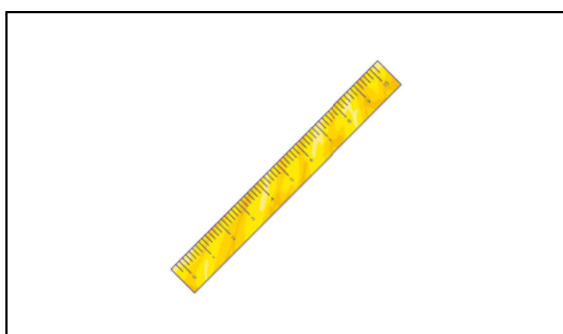
Jeu de « memory » tel qu'il pourrait être imaginé par les élèves



une clé



une fenêtre



une règle

Annexe 14
Récapitulatif de phonétique

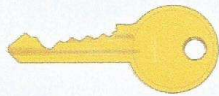
LES SONS DU FRANCAIS



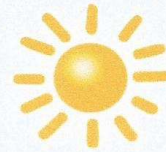
/a/ comme



/i/ comme



/e/ comme



/ɛ/ comme



/ø/ comme



/œ/ comme



/o/ comme



/ɔ/ comme



/u/ comme



/y/ comme



/ã/ comme



/ẽ/ comme



/ʊ/ comme

Table des matières

Remerciements.....	4
Citations.....	6
Introduction.....	8
PREMIÈRE PARTIE : Du positionnement théorique au questionnement sur le terrain	12
1. Profil d'apprenant.....	13
1.1. Langue maternelle et langue étrangère.....	13
1.2. Le poids du Français Langue Étrangère	14
1.3. Plurilinguisme.....	15
1.4. Répertoire langagier.....	16
1.5. Trajectoire d'apprentissage.....	17
1.5.1. Définition.....	17
1.5.2. Questionnements.....	18
1.5.3. Hypothèses.....	18
1.6. Apprenant en langue.....	18
1.6.1. Définition.....	18
1.6.2. Questionnements.....	19
1.6.3. Hypothèses.....	20
2. Nativisation et dénativisation.....	20
2.1. Nativisation.....	21
2.1.1. Définitions.....	21
2.1.2. Interlangue.....	22
2.1.3. Dénomination retenue.....	22
2.1.4. Questionnements et hypothèses.....	23
2.2. Dénativisation.....	23
2.2.1. Définition.....	23
2.2.2. Questionnements et hypothèses.....	24
3. Norme et standard.....	25
3.1. Dimensions sociolinguistique et pragmatique.....	25
3.2. Quelle(s) norme(s) pour l'enseignement/apprentissage du FLE ?.....	27
3.3. Manuels utilisés.....	28
3.4. Pourquoi ce manque de variété ?.....	29
3.5. Normes en termes de méthodes.....	29
3.5.1. En France.....	29

3.5.1.1. La perspective actionnelle.....	29
3.5.1.2. Trame Méthodique Repère.....	30
3.5.2. En Irlande : la méthode communicative.....	30
4. Faute, erreur et inévitabilité.....	31
4.1. Critères définitoires.....	31
4.2. Inévitabilité et variabilité.....	32
4.3. Charge d'apprentissage.....	33
4.4. Attentes de l'autorité en position de sanction institutionnelle.....	33
4.5. Questionnements.....	34
5. Écrit et Oral.....	34
5.1. Graphie et phonie.....	35
5.2. Orthographe.....	35
5.3. Prononciation.....	36
5.4. Écart entre Graphie et Phonie.....	37
DEUXIÈME PARTIE : Terrain et méthodologie de recherche.....	39
1. Our Lady's School : un établissement du secondaire en banlieue dublinoise.....	40
1.1. Niveau macrosocial.....	40
1.1.1. Cycles du secondaire.....	41
1.1.2. Examens et système de points.....	41
1.1.3. Perspective européenne.....	42
1.1.4. Cadre élargi.....	44
1.2. Niveau mesosocial.....	44
1.2.1. Structure et origines de l'établissement.....	44
1.2.2. Arrière-plan socioculturel.....	45
1.2.3. Niveaux et équipe.....	46
1.2.4. Langues enseignées à Our Lady's School.....	46
1.2.4.1. Junior Cycle.....	46
1.2.4.2. Senior Cycle.....	48
1.2.5. Répertoire langagier.....	49
1.2.6. Méthode d'enseignement/apprentissage.....	49
1.3. Niveau microsocal.....	50
2. Caractéristiques des langues du répertoire langagier des apprenantes.....	50
2.1. Objectifs.....	50
2.2. Langues retenues.....	51
2.3. Normes retenues.....	51
2.4. Démarche.....	52

2.5. Caractéristiques morphosyntaxiques.....	52
2.5.1. Accords.....	52
2.5.1.1. Accord masculin/féminin.....	52
2.5.1.2. Accord singulier/pluriel.....	53
2.5.2. Signes et lettres diacritiques.....	53
2.5.3. Variété des conjugaisons.....	54
2.5.4. Degré de « xénité » à l'écrit.....	54
2.6. Caractéristiques orales.....	55
2.6.1. Écart graphie/phonie.....	56
2.6.2. Lettres finales muettes.....	56
2.6.2.1. Marque du pluriel.....	56
2.6.2.2. Consonnes finales.....	57
2.6.3. Liaison.....	57
2.6.4. Effacement du <e> caduc.....	58
2.6.5. Variété des schémas d'accentuation.....	58
2.6.6. Degré de « xénité » à l'oral.....	59
2.7. Place de l'orthographe dans la communication.....	59
3. Démarche suivie et outils choisis.....	59
3.1. Démarche de recherche-action.....	59
3.1.1. Enjeux praxéologiques.....	60
3.1.2. Enjeux axiologiques.....	60
3.2. Production des données et outils choisis.....	60
3.2.1. Questionnaire en ligne.....	61
3.2.2. Productions écrites et orales.....	62
3.2.3. Entretiens.....	62
TROISIÈME PARTIE : Analyses et interprétations.....	63
1. Représentations du français.....	64
1.1. Le point de vue des apprenantes.....	64
1.1.1. Associations d'idées.....	64
1.1.1.1. Perspective socioculturelle.....	65
1.1.1.2. Dimension linguistique.....	65
1.1.2. Choix du français.....	67
1.2. Le point de vue des enseignantes.....	67
1.2.1. Pourquoi le français ?.....	68
1.2.2. Si le français était une personne... ?.....	68
1.2.3. Difficultés.....	69

2. Degré de conscience du phénomène de « nativisation »	69
2.1. Questions sur la « nativisation » de type écrit.....	69
2.1.1. Hypothèses.....	70
2.1.1.1. Question de grammaire.....	70
2.1.1.2. Question « piège » (aucune erreur dans la phrase).....	71
2.1.1.3. Question sur la négation.....	72
2.1.1.4. Question sur l'article.....	73
2.1.1.5. Question d'orthographe.....	74
2.1.2. Lecture des données obtenues.....	75
2.1.2.1. Question de grammaire.....	75
2.1.2.2. Question « piège » (aucune erreur dans la phrase).....	75
2.1.2.3. Question sur la négation.....	76
2.1.2.4. Question sur l'article.....	76
2.1.2.5. Question d'orthographe.....	77
2.1.6. Analyse des résultats.....	78
2.2. Le point de vue des enseignantes.....	78
2.3. Auto-évaluations.....	78
2.3.1. Anglais.....	79
2.3.1.1. Niveau global.....	79
2.3.1.2. Nature des erreurs commises.....	79
2.3.2. Français.....	80
2.3.2.1. Niveau global.....	80
2.3.2.2. Nature des erreurs commises.....	80
2.3.3. Espagnol.....	80
2.3.3.1. Niveau global.....	80
2.3.3.2. Nature des erreurs commises.....	81
2.4. Nativisation de type oral.....	81
2.4.1. Anglais.....	82
2.4.2. Français.....	84
2.4.3. Espagnol.....	85
2.5. Relation entre graphie et phonie.....	86
3. Analyse de productions d'apprenantes	86
3.1. Contexte.....	86
3.2. Hypothèses.....	87
3.3. Erreurs relevées à l'écrit.....	87
3.3.1. Erreurs sans altération phonétique : simplification orthographique.....	88

3.3.1.1. Graphèmes.....	88
3.3.1.2. Absence de doublement de consonnes.....	89
3.3.2. Erreurs avec altération phonétique.....	89
3.3.2.1. Graphèmes.....	89
3.3.2.2. Absence de doublement de consonnes.....	90
3.3.2.3. Accents.....	90
3.3.3. Erreurs sous forme d'emprunts.....	91
3.4. Erreurs relevées à l'oral.....	92
3.4.1. Prononciation.....	92
3.4.1.1. Le [R] français.....	93
3.4.1.2. Consonnes finales.....	93
3.4.1.3. Accentuation et absence d'effacement du <e> caduc.....	94
3.4.1.4. Diphtongues.....	94
3.4.1.5. Le <h> aspiré.....	94
3.4.1.6. Le son [y].....	95
3.4.2. Erreurs sous forme d'emprunts.....	95
3.5. Conclusion partielle.....	96
4. Perspectives de formation et pistes didactiques.....	96
4.1. Évolution des pratiques.....	97
4.1.1. Perception de l'erreur.....	97
4.1.2. Mise en valeur du plurilinguisme.....	97
4.1.3. Ponts entre les langues.....	98
4.1.4. Prévalence de l'authenticité et de l'oral.....	99
4.1.4.1. Perspective actionnelle.....	99
4.1.4.2. Tâches.....	100
4.2. TICE.....	100
4.2.1. Traducteurs automatiques et correcteurs orthographiques.....	101
4.2.2. Jeux en ligne.....	102
4.2.3. Applications.....	102
4.3. Autres stratégies à l'oral.....	103
4.3.1. Méthode articulatoire.....	103
4.3.2. Méthode Verbo-Tonale.....	103
4.3.3. Exercices ludiques.....	104
4.4. Synthèse.....	104
Conclusion générale.....	105
Bibliographie.....	109

Sitographie.....	114
Tables des annexes.....	115
Annexe 1 : Déclaration sur l'honneur.....	116
Annexe 2 : Trame méthodique repère de Laurens (2013).....	117
Annexe 3 : Système de prononciation du gaélique irlandais.....	118
Annexe 4 : Intégralité du questionnaire en version hors-ligne.....	119
Annexe 5 : Réponses des apprenantes au questionnaire en ligne.....	133
Annexe 6 : Traductions des deux tableaux portant sur les représentations du français des apprenantes.....	166
Annexe 7 : Entretien Enseignante 1.....	168
Annexe 8 : Entretien Enseignante 2.....	170
Annexe 9 : Entretien Enseignante 3.....	172
Annexe 10 : Grille d'observation de classe.....	174
Annexe 11 : Pages 28-29 du manuel <i>Bienvenue en France 1</i>	176
Annexe 12 : Évaluation écrite.....	178
Annexe 13 : Jeu de « memory » tel qu'il pourrait être imaginé par les élèves.....	179
Annexe 14 : Récapitulatif de phonétique.....	180
Table des matières.....	181

MOTS CLÉS : perceptions, représentations, interlangue, (dé)nativisation, erreur, éducation plurilingue, enjeu académique.

RÉSUMÉ

Ce travail s'appuie sur nos observations *in situ* dans un établissement du secondaire à Dublin. La recherche que nous proposons nous a menée à nous interroger sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage du Français Langue Étrangère.

Notre étude se penche plus particulièrement sur les perceptions et représentations que les apprenantes se font du français ainsi que sur les rôles de l'interlangue et du phénomène de (dé)nativisation (à travers l'erreur) au sein du contexte d'apprentissage.

Les orientations de l'autorité en position de sanction institutionnelle, de l'établissement ainsi que celle du corps enseignant sont analysées. L'objectif demeure de prendre encore davantage en compte ces attitudes dans le cadre des politiques éducatives.

KEY WORDS : perceptions, representations, interlanguage, (de)nativisation, mistake, plurilingual education, academic concern.

ABSTRACT

This study is based upon a set of analyses conducted at a post-primary school in Dublin. The research we are suggesting has led us to wonder about the students' attitudes towards learning French as a Foreign Language.

Our study focuses more particularly on perceptions and representations that the learners have of French together with the roles of interlanguage and the phenomenon of (de)nativisation (through mistakes) within the learning context.

The orientations of the authority in a position of institutional sanction, of the school as well as that of the teaching staff are analysed so as to integrate these attitudes even more into the educational policies.