Les stratégies d'apprentissage des Italiens face au lexique français : quelles influences ?

Agathe
LEBATTEUX

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Les stratégies d'apprentissage des Italiens face au lexique français : quelles influences ?

Agathe
LEBATTEUX

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation et la rédaction de ce mémoire :

En premier lieu, je remercie M. Christian Degache, mon directeur de mémoire pour l'intérêt qu'il a su porter à mon projet mais surtout pour sa disponibilité et ses conseils.

Je souhaite également remercier tout particulièrement l'équipe pédagogique et administrative du collège Dante Arfelli de Cesenatico en Italie, pour la confiance et le temps qui m'ont été accordés, les interventions que j'ai pu réaliser au sein des différentes classes et les entretiens avec les enseignants.

Enfin, j'aimerais remercier tous les étudiants de la promotion FLES 2020-2021, tous parcours confondus, pour leurs encouragements et leur soutien, ainsi que tous mes proches pour leur bienveillance.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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 entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : AGATHE

NOM : LEBATTEUX

DATE : 30/08/2021



Sommaire

Remerciements ... 3

Sommaire ... 5

Introduction ... 7

Partie 1 - Que recouvre le terme « stratégie » : entre théorie et pratique ... 9

CHAPITRE 1. QUID DU TERME STRATEGIE ? ... 10

1. DEFINITIONS GENERALES ... 10
2. QUAND LES STRATEGIES SONT PLUSIEURS : CLASSEMENTS ET CATEGORIES ... 13

CHAPITRE 2. STRATEGIES LEXICALES : QUELLES ATTITUDES ? ... 17

1. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : UN OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT ? ... 17
2. APPREHENDER LE LEXIQUE ... 19
3. THEORIES SUR L'ACQUISITION LEXICALE ... 20

CHAPITRE 3. ET EN PRATIQUE ? OBSERVATIONS ET HYPOTHESES ... 22

1. LES STRATEGIES A SUCCES ... 22
2. LES STRATEGIES INOPERANTES ... 22
3. LES STRATEGIES IMPOSSIBLES ... 23

Partie 2 - Compréhension et intercompréhension entre les langues italienne et française ... 25

CHAPITRE 4. LES LANGUES ROMANES : FACILES A COMPRENDRE ? ... 26

1. GEMINAE LINGUAE ? ... 26
2. LES CORRESPONDANCES LEXICALES ... 28
3. VOUS AVEZ DIT FACILES ? ... 29

CHAPITRE 5. L'INTERCOMPREHENSION ... 31

1. DEFINITIONS ET THEORIES ... 31
2. STRATEGIE INTERCOMPREHENSIVE DES LANGUES ROMANES ... 32
3. TRANSFERTS, INFERENCES ET OPACITES ... 34

CHAPITRE 6. ENTRE INFERENCES ET INFLUENCES ... 36

1. « PARENTI, SERPENTI ? » ... 36
2. DES INFLUENCES LINGUISTIQUES ... 38
3. INFLUENCES NON PAS DE LA LANGUE MAIS SUR LA LANGUE ? ... 40

Partie 3 - Mise en pratique de nos théories ... 43

CHAPITRE 7. QUELLE METHODE ? ... 44

1. LE CONTEXTE ... 44
2. RELEVER LES DONNEES ... 46
3. RISQUES ET DIFFICULTES ... 48

CHAPITRE 8. EXPLICATION ET ORGANISATION DU SUPPORT : UN QUESTIONNAIRE EN PLUSIEURS ETAPES ... 50

1. L'INTRODUCTION ... 50
2. UNITES LEXICALES : LES BONNES ASSOCIATIONS ... 52
3. MISES EN CONTEXTE ET PRODUCTIONS ... 54

CHAPITRE 9. RESULTATS ... 57

1. LES ITALIENS FACE AU FRANÇAIS ... 57
2. RESULTATS DETAILLES ... 59
3. BILAN DE CE PROJET DE RECHERCHE ... 61

Discussion ... 64

Conclusion 66
Bibliographie 67
Sitographie 69
Sigles utilisés 70
Table des illustrations 71
Table des annexes 72
Table des matières 85

Introduction

Les stratégies d'apprentissage peuvent être différentes en fonction des répertoires verbaux et capacités cognitives de chacun. Francophone, j'ai acquis la langue italienne de façon guidée, scolaire, et l'espagnol de façon non guidée, sur le tas. Mon expérience personnelle a ainsi favorisé un recours à des stratégies dont je n'avais peut-être pas conscience, sans me poser de question sur ma façon d'acquérir une nouvelle langue, ni sur la notion même de stratégie. Mon expérience professionnelle, en revanche, m'a poussée à observer les moyens mis en place par les apprenants pour passer d'une langue à l'autre et à m'interroger sur les ressources auxquelles ils pouvaient avoir recours. Enseigner une langue, transmettre des connaissances linguistiques et culturelles, c'est aussi observer et comprendre comment ces dernières sont perçues, reçues et élaborées par nos interlocuteurs. Ces observations, en tant qu'enseignante de langue française à de jeunes Italiens, ont engendré des interrogations de type « comment leur faire comprendre qu'on ne met pas d'article avant d'exprimer l'heure », « pourquoi n'intègrent-ils pas que grand ne signifie pas âgé » ou encore « s'ils comprennent que château veut dire *castello*, pourquoi ne comprennent-ils pas que *cavallo* veut dire cheval ? ». Des éléments qui me paraissaient limpides ou logiques en tant que francophone se sont avérés beaucoup plus difficiles à transmettre. Le français et l'italien étant des langues romanes, on pourrait en effet penser que l'acquisition du français pour les italophones est a priori sans grande difficulté, et pourtant des zones d'ombre persistent.

Il s'agira alors, dans ce projet de recherche, de s'intéresser à un public d'élèves italiens, en collège, et à leur apprentissage du français. Suivant une méthodologie qualitative, nous chercherons alors à analyser, comprendre et expliquer comment les ressources sont mobilisées par les apprenants, et quelles sont-elles, lors d'activités de compréhension. En effet, nous en sommes venue à nous demander si la compréhension est permise grâce à l'idée générale, à l'ensemble de la phrase, au thème abordé ou bien grâce au mot seul et individualisé. Est-ce la façon dont est prononcé le mot qui pose problème ou bien la façon de l'écrire ? Est-ce que les termes, linguistiquement similaires, recouvrent la même réalité ? De façon plus générale, quelles ressources ou stratégies sont mobilisées ? Notre projet de recherche aura alors comme objectif de répondre à ces différentes questions et de décrire des phénomènes observables, de les expliquer en formulant des hypothèses et enfin de les comprendre et de les analyser. Nous nous demanderons alors

quelles sont les stratégies d'apprentissage des collégiens italiens face à la compréhension du lexique français.

Ainsi, ce travail de recherche à finalité appliquée se divisera en trois grandes parties. Nous rappellerons alors dans un premier temps les concepts clefs nécessaires à cet écrit et nous étudierons de façon plus précise le terme de stratégie, ce qu'il recouvre et en quoi il concerne notre public. Nous verrons ensuite en quoi il est intéressant de travailler sur la langue italienne en tant que francophone, les similitudes, similarités et/ou différences qu'il peut y avoir entre langues romanes, ce qu'il est d'ailleurs entendu par *langues romanes* et comment elles peuvent influencer linguistiquement et/ou culturellement un locuteur roman. Enfin, nous mettrons à l'épreuve notre public de collégiens italiens face à une activité de compréhension du lexique français afin d'en analyser les résultats et de vérifier, confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Partie 1

-

Que recouvre le terme « stratégie » : entre théorie et pratique

Chapitre 1. Quid du terme stratégie ?

Afin de mieux cerner l'objet de notre projet et donc de comprendre de façon plus précise ce dont nous voulons parler, il convient de rappeler voire d'introduire la notion clef de « stratégie ». Pour ce faire, nous explorerons tout d'abord les définitions et acceptions générales attribuées à ce terme pour ensuite nous rendre compte que d'une stratégie nous passerons à plusieurs pour enfin étudier les questions qu'elles soulèvent.

1. Définitions générales

« Stratégie » est un mot que l'on pense connaître. C'est un mot familier, connu dès la cour de récréation lorsqu'il est question par exemple de jeux de cartes, d'échec ou d'équipes. C'est en somme un mot assez clair dans l'esprit de tout un chacun et ce depuis le plus jeune âge. Alors pourquoi en proposer des définitions ? Etudier un terme c'est étudier son sens de manière plus approfondie, en partant de ce que l'on connaît, des définitions générales.

1.1. Que disent les dictionnaires ?

La définition que je donnerais sans réfléchir du mot « stratégie » serait « un moyen mis en place pour réussir quelque chose ». Mais qu'en disent les dictionnaires ? Stratégie, nom féminin, du latin strategia et du grec stratêgia, signifie selon le Larousse[1] :

> Art de combiner l'action de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par le pouvoir politique.
>
> Art de coordonner l'action de forces militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition.
>
> Art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but : La stratégie électorale.

La stratégie semble donc appartenir au monde de la guerre, des forces armées, militaires voire politiques. Cela semble indiquer la capacité à manœuvrer une machine qui puisse permettre d'assurer une conquête. Ces trois définitions données par le Larousse se recoupent avec celles proposées par le CNRTL[2] qui suggère différentes catégories dont l'art militaire :

---

[1] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strat%c3%a9gie/74818 (consulté le 18/06/2021)
[2] https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)

> Art d'organiser et de conduire un ensemble d'opérations militaires prévisionnelles et de coordonner l'action des forces armées sur le théâtre des opérations jusqu'au moment où elles sont en contact avec l'ennemi.
>
> Partie de la science militaire qui traite de la coordination des forces armées (en intégrant les aspects politiques, logistiques et économiques) dans la conduite d'une guerre ou dans l'organisation de la défense d'une nation, d'une coalition.

Cela semble clair, la stratégie appartient au champ militaire, comme le veut son étymologie « σ τ ρ α τ η γ ί α - « commandement d'une armée » d'où « aptitude à commander une armée, qualités d'un général » et « manœuvre ou ruse de guerre ». [3]» Cependant, *par extension*, le CNRTL propose également comme définitions :

> Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis
>
> Manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'actions, un ensemble de conduites en fonction d'un résultat.

Nous nous appuierons sur ces définitions pour organiser les propos de notre projet. Ainsi, retenons qu'une stratégie est cet « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations en vue d'atteindre un but précis », ici l'acquisition de connaissances.

1.2. Stratégie oui, mais d'apprentissage

Car en effet, si nous parlons de stratégie nous ne parlons pas de stratégie militaire mais bien de stratégie d'apprentissage. Nous introduisons donc le terme de stratégie dans le contexte de l'enseignement. Le but précis n'est donc pas de conquérir un territoire, mais bien de conquérir des connaissances, de les acquérir. Ces connaissances concerneront les langues étrangères. Nous ne parlerons pas ici de savoir mathématique ou de survie mais de savoir linguistique et langagier. Nous étudierons alors la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue étrangère (désormais LE) comme objet d'apprentissage. Plus qu'une relation, il s'agit en effet ici d'un mécanisme que l'apprenant doit adopter pour remplir son rôle, celui de recevoir un enseignement, d'apprendre, d'acquérir des connaissances ; autrement dit une stratégie d'apprentissage.

Cette dernière est définie par Wenden et Rubin (1987) comme étant :

> Tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les

[3] https://www.cnrtl.fr/etymologie/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)

> apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage (Wenden & Rubin, 1987, cité par Degache, 2020 : 11).

Ainsi, depuis plusieurs années, les chercheurs essayent eux aussi de définir, de façon peut-être moins générale, la notion de stratégie. Car si c'est un terme toujours utilisé dans le domaine militaire, il est temps de voir ce qu'il recouvre dans le domaine de l'apprentissage. Christian Bégin, professeur à l'Université de Québec, s'est lui aussi penché sur la question et a cherché à définir ce qu'il observait auprès de ses étudiants.

1.3. Une nouvelle définition ?

Dans son article *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* (Bégin, 2008), il propose de but en blanc *une nouvelle définition*. Il écrit :

> Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (Bégin, 2008 : 53).

Bégin explique que pendant trop longtemps, la notion même de stratégie d'apprentissage désignait uniquement « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » en s'appuyant sur une recherche de Weinstein et Mayer (1986, cité par Bégin, 2008 : 48). Ces comportements, ces *stratégies*, n'étaient autre que des *moyens*. Or, il ne s'agit en réalité pas de moyens mais d'actions.

Il insiste sur le fait qu'il n'existe pas simplement *une* stratégie comprise comme un terme générique, un ensemble, comme une attitude, un comportement face à un objectif à conquérir mais plutôt *des* stratégies. Il parle ici d'actions métacognitives ou cognitives. La stratégie n'est alors plus comprise comme une simple méthode, un simple moyen, mais comme différents éléments, différentes actions qui, mises ensemble, permettent d'atteindre le but recherché : l'apprentissage et l'acquisition de connaissances.

2. Quand les stratégies sont plusieurs : classements et catégories

Si Bégin expose le fait qu'il n'existe pas *une* stratégie mais *des* stratégies d'apprentissage, sous forme de différentes actions, il convient de les étudier et de les classer. Analysons en quoi les stratégies peuvent être plusieurs et quelles sont ces catégories.

2.1. Les stratégies comme actions et processus mentaux

Christian Bégin expose deux catégories de stratégies, qu'il appelle, rappelons-le, actions. En effet, il a pour but de « différencier la stratégie des actions qui la composent et par lesquelles elle peut être mise en action » (Bégin, 2008 : 53). Il propose alors :

Les stratégies métacognitives, sont au nombre de deux (anticiper et s'autoréguler) et, par définition, illustrent le fait que l'apprenant pense sur sa propre pensée. Autrement dit, l'apprenant a connaissance de ses connaissances et sait qu'il met en place une action lui permettant de les accroître. En plus d'être conscient de son apprentissage, l'apprenant sait ce qui lui convient le mieux : il se connaît et sait qu'il acquiert davantage de telle ou telle façon. Il a conscience d'être apprenant et est conscient de son apprentissage pour en améliorer ses résultats.

Bégin propose également une deuxième catégorie : les stratégies cognitives. Cette catégorie de stratégie fait référence au fait d'apprendre pour apprendre. Elle est par ailleurs elle-même divisée en deux autres catégories qui sont : les stratégies cognitives de traitement (l'apprentissage) et les stratégies cognitives d'exécution (l'utilisation des connaissances apprises).

Nous résumerons ces deux catégories grâce au tableau ci-dessous :

Taxonomie des stratégies d'apprentissage

Stratégies métacognitives	
Anticiper	
S'autoréguler	
Stratégies cognitives	
De traitement	D'exécution
Sélectionner	Évaluer
Répéter	Vérifier
Décomposer	Produire
Comparer	Traduire
Élaborer	
Organiser	

Figure 1 - Taxonomie Bégin[4]

Ainsi, le *cadre de référence simplifié* que propose Bégin (2008) s'articule entre deux catégories de stratégies (métacognitives et cognitives) qui traitent elles-mêmes différentes actions.

2.2. Les stratégies langagières

Rappelons que l'objet de notre projet concerne tout particulièrement l'apprentissage et la compréhension d'une langue étrangère. Il convient alors d'étudier et de se pencher sur les catégorisations des stratégies qui concernent plus précisément les LE. O'Malley et Chamot, auteurs de *Learning strategies in second language acquisition* (1990), se penchent notamment sur les stratégies qui concernent l'apprentissage d'une LE et proposent un autre classement de ces dernières.

Précurseurs de Bégin, ils font aussi part d'une dimension cognitive mais proposent en revanche trois catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives. La première catégorie, comme vu précédemment, implique *une pensée sur la pensée* autrement dit une réflexion sur l'apprentissage. L'apprenant est conscient du processus qu'il met en place : il anticipe, se gère, se régule et s'autoévalue. La deuxième catégorie rejoint l'idée du traitement et de l'exécution. L'apprenant applique une technique spécifique pour un objectif spécifique afin d'exécuter la tâche spécifique : il répète, déduit, élabore, résume, traduit et transfert ses connaissances. Enfin la troisième catégorie implique une dimension sociale : l'apprenant n'est plus seul face à lui-même. Les stratégies socio-affectives entraînent la conception de l'interaction, particulièrement

[4] Annexe 1 p. 73

essentielle dans l'apprentissage de LE, et qui selon les auteurs favorise l'acquisition de connaissances, processus alors affronté en compagnie.

Strategies	Definition
⟨Metacognitive Strategies⟩	
1. Planning	Previewing the main ideas or concepts of the materials to be learned
2. Selective Attention	Deciding in advance to attend to specific aspects of input and to ignore distracters
3. Self-Management	Understanding the conditions that help one accomplish language tasks and arranging for the presence of those conditions.
4. Self-Monitoring	Checking one's comprehension or production
5. Problem Identification	Identify an aspect of the task that hinders its successful completion
6. Self-Evaluation	Judging how well one has learned
⟨Cognitive Strategies⟩	
1. Repetition	Repeating a chunk of language
2. Resourcing	Using target language reference materials
3. Grouping	Classifying chunks according to their attributes
4. Note-taking	Writing down important information or a summary of information
5. Deduction/Induction	Applying rules to understand or making up rules based on analysis
6. Substitution	Selecting alternative approaches, or revising plans
7. Elaboration	Relating new information to prior knowledge
8. Summarization	Making a summary of information
9. Translation	Rendering ideas from a language to another in a relatively verbatim fashion
10. Transfer	Using previous linguistic knowledge or prior skills to promote comprehension or production
11. Inferencing	Using information in text to guess meanings, or predict outcomes
⟨Social/Affective Strategies⟩	
1. Questioning for Clarification	Eliciting additional information from a conversation partner
2. Cooperation	Working together with peers to solve a problem, pooling information, or getting feedbacks
3. Self-talk	Reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent
4. Self-reinforcement	Providing personal motivation by arranging rewards for oneself

Adapted from Chamot & O'Malley (1987) and O'Malley & Chamot (1990)

Figure 2 - Stratégies de Chamot et O'Malley[5]

2.3. L'apprentissage des langues

Rebecca Oxford (1990), chercheuse et enseignante de langue seconde, a elle aussi proposé une classification[6] (voir annexe 3 p. 75), une taxonomie de différentes stratégies langagières. Elle identifie six types de stratégies, trois directs et trois indirects. Elle explique qu'il n'existe pas une stratégie d'apprentissage meilleure qu'une autre, mais

[5] Annexe 2 p. 74
[6] Annexe 3 p. 75

qu'elles doivent être ajustées en fonction de la personne qui veut y avoir recours. Ainsi, pour qu'une stratégie fonctionne il faut qu'elle soit adaptée à l'objectif visé, au style d'apprentissage de l'apprenant et enfin que ce dernier l'utilise à bon escient. Les stratégies qui remplissent ces conditions « make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations » (Oxford, 1990 : 8).

Les trois types de stratégies directes sont appelées : cognitives, de mémoire et compensatoires. Il s'agit pour l'apprenant de faire des associations entre des connaissances nouvelles et des connaissances déjà présentes, parfois grâce à des formules ou bien en utilisant le contexte pour compenser. Les stratégies indirectes sont dites : métacognitives, affectives et sociales. Ces dernières font écho aux catégories vues précédemment, notons cependant que les dimensions affectives et sociales sont ici séparées. La stratégie indirecte affective serait une façon de réguler ses émotions face à l'apprentissage, c'est une stratégie qui se veut donc individuelle, personnelle. La stratégie indirecte sociale, en revanche, fait bien référence à l'aspect interactif vu plus haut. Elle induit un échange, une collaboration et la présence d'un feedback.

Cette notion d'interaction associée aux stratégies d'apprentissage renvoie inévitablement à l'idée d'échange et donc de transmission. Nous pourrions alors nous demander si les stratégies d'apprentissage langagières sont elles aussi objets de transmission.

Chapitre 2. Stratégies lexicales : quelles attitudes ?

Plus que de stratégies langagières, notre projet porte plus précisément sur les stratégies lexicales, sur les actions mises en place pour l'acquisition d'un nouveau lexique. Nous nous demandons à présent si ces actions peuvent être enseignées, apprises, transmises ou si d'une manière ou d'une autre, elles sont innées.

1. Les stratégies d'apprentissage : un objectif d'enseignement ?

Les stratégies permettent d'apprendre, d'acquérir des connaissances, mais peuvent-elles également être elles-mêmes un objectif d'enseignement ? Est-il prévu que l'on puisse apprendre des stratégies pour apprendre une langue ?

1.1. Acquérir un lexique

Le lexique est défini comme étant un « ensemble des unités significatives d'une langue, excluant généralement les unités grammaticales et donc en inventaire ouvert, envisagé abstraitement comme un des systèmes constitutifs de cette langue »[7] autrement dit « l'ensemble des mots d'une langue »[8]. Les mots, ou unités lexicales (UL), sont caractérisées et par une forme et par un sens. Ces deux aspects sont indispensables et ne fonctionnent pas l'un sans l'autre. Aussi, lorsqu'un apprenant acquiert un lexique, l'acquisition est double.

De fait, il s'agit d'une part d'apprendre les sons et les lettres (phonétique et orthographe), la structure lexicale et la place de l'UL dans une syntaxe, et d'autre part différencier le sens propre et le sens figuré, percevoir les relations ou associations lexicales. Appréhender un lexique n'est donc pas chose facile. Cependant il semblerait que ce ne soit pas l'UL qui est difficile en elle-même, mais davantage des facteurs qui la rendent opaque ; d'où la nécessité des stratégies

1.2. Qu'en dit le CECRL ?

Le CECRL[9] (Conseil de l'Europe, 2010), qui a pour but de proposer et d'encadrer certaines compétences visées dans l'apprentissage des langues étrangères, fait part à plusieurs reprises du terme « stratégie ». Il les répertorie notamment dans son chapitre 4.

---

[7] https://www.cnrtl.fr/definition/lexique
[8] ibid
[9] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - https://rm.coe.int/16802fc3a8 (consulté le 23/06/2021)

Ce chapitre est consacré à ce qui est attendu de l'apprenant, ce qu'il doit être en mesure de savoir faire. Il est notamment question de stratégies de « planification, compensation, contrôle et correction » (Conseil de l'Europe, 2001: 53) en ce qui concerne les activités de production, mais aussi de stratégie de réception (ibid : 59) ou encore d'interaction (ibid : 69) et de médiation (ibid : 72). Ces quatre activités langagières s'acquièrent donc grâce à des stratégies d'apprentissage mais permettent également de produire des stratégies de communication. Le terme « stratégie » apparaît donc comme double, il permet d'apprendre, mais aussi de transmettre et de communiquer.

1.3. Et les autres ?

Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016) associé lui aussi au Conseil de l'Europe et au CECRL fait part de façon plus explicite de l'importance de ce concept de stratégie. Il est écrit :

> [L'utilisateur de la langue] doit être capable de mobiliser de façon adéquate des compétences générales, linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques, socioculturelles, etc., ainsi que des stratégies communicatives comprises comme « agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». L'apprenant doit acquérir des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire la capacité à gérer son propre apprentissage, à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs, à observer et analyser la façon dont il apprend à utiliser et à mobiliser ses propres compétences, éventuellement à élargir et à améliorer ces modalités.
>
> L'acquisition de ces stratégies est, par nature, transversale aux différents apprentissages linguistiques, y compris celui de la langue première et de la langue de scolarisation. En effet, tout apprenant a développé de telles stratégies dès les premières expériences d'apprentissage linguistique. Celles-ci représentent autant d'outils qu'il consolide ou développe par l'usage ou l'apprentissage de langues particulières et qu'il peut apprendre à mobiliser pour d'autres situations communicatives ou d'autres apprentissages, dans des langues étrangères ou en langue(s) de scolarisation. La notion de transfert est donc essentielle […]. (Beacco et al. 2016 : 36)

Nous reviendrons sur cette notion de transfert plus loin dans cet écrit, qui fait écho à un déplacement de connaissances, de savoir linguistique et qui est donc stratégie. Cette dernière, ou plutôt ces dernières, semblent être en chacun de nous depuis nos premiers apprentissages. Il s'agit alors de les (ré)activer de façon consciente ou inconsciente et de les adapter aux nouvelles connaissances à acquérir. Nous nous appuierons notamment sur les connaissances linguistiques d'ordre lexical, comme notre projet l'indique.

2. Appréhender le lexique

Nous l'avons vu, lorsqu'un apprenant acquiert un lexique, l'acquisition est double. Il se concentre dans un premier temps sur la lecture, sur le déchiffrage de l'UL, puis sur l'ensemble des lettres qui cache un sens.

2.1. Observer un mot

Le CECRL considère que l'apprenant doit être en mesure d'acquérir certaines stratégies d'apprentissage mais aussi qu'il soit capable de recevoir et surtout de comprendre ce qu'il apprend. Ainsi, il est précisé que « dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs » (Conseil de l'Europe, 2001: 57). Dès le niveau A1, l'apprenant ne doit pas seulement lire le mot, déchiffrer l'UL, mais bien le *comprendre*. Ainsi, la forme seule ne suffit pas, il est question ici d'accéder au sens.

2.2. Lecture ou compréhension ?

Lecture et compréhension n'iraient donc pas forcément de pair. En effet, Degache (1996) écrit : « Ainsi le terme lecture renvoie-t-il plutôt au comportement électif – prise d'indices visuels, mode de parcours du texte, subvocalisation ou oralisation éventuelle, doigt suivant la ligne par exemple – alors que la compréhension renvoie aux aspects cognitifs de la construction du sens, toute considération sur la prise d'indices que constitue la lecture mis à part » (Degache, 1996 : 119). La lecture d'un mot renverrait alors simplement à une action physique, mécanique, alors que la compréhension regarde l'aspect cérébral, cognitif. Lire un mot, un texte, en permet donc sa compréhension et son acquisition mais ne fait pas tout.

2.3. Compréhension écrite d'une UL

Dans le cadre de notre projet de recherche, il ne s'agira alors pas d'étudier un travail de lecture mais bien de compréhension écrite. En effet, nos apprenants italiens ne sont pas là pour apprendre à lire, ils en sont déjà capables, mais bien pour comprendre ce qu'ils lisent. La difficulté sera ici de cerner les possibles différences de prononciation entre les lettres et ensembles de lettres françaises et italiennes, mais il ne s'agira pas *d'apprendre à lire* ; le mécanisme est le même. Qu'est-ce qui fait que nous pouvons être capables de lire deux langues mais n'en comprendre qu'une ?

3. Théories sur l'acquisition lexicale

Depuis des années, des chercheurs étudient et proposent différentes théories sur l'acquisition d'une langue. Dépend-elle vraiment d'un apprentissage ?

3.1. Savoir inné ou imité ?

Une des premières théories sur l'acquisition d'une langue est le béhaviorisme. Il s'agit là d'un mouvement qui refuse la notion de conscience. Les chercheurs qui dépendent de ce courant affirment que le langage s'est acquis et s'acquiert uniquement via des « réflexes conditionnés associant un stimulus et une réponse appropriée » (Aleksandrova & Matthey, 2019 : 7). Chomsky contre cette théorie en affirmant lui que « le langage dépend d'un « organe cognitif » dédié au langage articulé et qui rend possible le développement linguistique des enfants » (ibid : 8). Il appelle cela la linguistique générative.

Ainsi, pour les générativistes et les béhavioristes, une langue ne s'apprend pas. Cette acception ne fait pas l'unanimité. D'autres s'appuient sur des théories « basées sur l'usage » qui considèrent que « fondamentalement, l'enfant apprend la ou les langue(s) de son environnement en entendant comment les autres la ou les parlent. Elles mettent l'accent sur la non spécificité des dispositifs cognitifs qui permettent l'acquisition (attention sélective, imitation, mémoire à court et long terme) et sur l'importance du contexte dans le processus » (ibid : 8).

3.2. Relativisme linguistique

Acquérir une langue c'est donc acquérir un sens en plus d'une forme. Lorsqu'un apprenant acquiert une langue étrangère, il se réfère automatiquement au sens des UL de sa langue maternelle, de référence. Ainsi, apprendre une nouvelle langue signifie aussi se détacher de certains de ses concepts, de ses référents culturels pour en acquérir d'autres, arriver à un nouveau mode de pensée, à de nouveaux sens. Aleksandrova et Matthey écrivent que « les modes d'organisation de la pensée sont […] basés sur les propriétés grammaticales de sa L1. Apprendre une nouvelle langue veut dire […] apprendre des nouvelles façons de référer au temps, à l'espace, aux émotions, etc. » (Aleksandrova & Matthey, 2019 : 42). On parle de relativisme linguistique.

3.3. Acquisition basée sur l'interaction

O'Malley & Chamot (1990) et Oxford (1990) proposent une catégorie de stratégie qu'elles appellent *stratégies socioaffectives*. Nous l'avons vu plus haut. Elles retiennent comme essentielle cette méthode qui permettrait d'ancrer et d'imprimer des connaissances

via l'interaction. L'échange, qu'il ait lieu en classe ou non, permet l'avènement d'une collaboration, d'une coopération, entraînant des feedbacks qui permettent de graver des connaissances linguistiques et langagières chez l'apprenant. Ce phénomène d'interaction peut aussi faire écho à l'échange entre les connaissances préalables de l'apprenant (sa L1, sa langue de référence, ses référents culturels etc.) et celles auxquelles il doit faire face (la L2, l'objectif d'apprentissage, nouveaux modes de pensée etc.). L'acquisition semble alors pouvoir avoir lieu grâce à l'interaction avec les autres mais aussi avec soi-même.

Chapitre 3. Et en pratique ? Observations et hypothèses

Si je me suis intéressée à la question des stratégies lexicales, c'est grâce à mon expérience d'enseignante au sein d'un collège italien. Dès le début d'année, je me suis surprise à relever quelques phénomènes qui ont fait germer ce projet de recherche. Sans m'être encore renseignée sur la notion de stratégies et sur les différents travaux de recherches vus plus haut, j'avais, jusqu'alors, établi trois catégories distinctes.

1. Les stratégies à succès

La première catégorie est celle qui, de façon générale, saute aux yeux tout de suite. Nous avons défini les stratégies à succès comme celles qui fonctionnent, celles qui assurent une compréhension presque immédiate souvent due à la transparence des mots d'une langue à l'autre. Cette stratégie tend à surprendre l'observateur face à la facilité déconcertante avec laquelle l'apprenant déchiffre le mot. La lecture dépasse la forme, elle permet d'accéder au sens : l'apprenant comprend ce qu'il lit.

Citons par exemple : matin / mattina – Pâques / Pasqua – muro / mur.

Il s'agira par la suite de savoir si ce qu'il lit et ce qu'il comprend fait référence aux mêmes codes culturels auxquels il est attaché. Ainsi, nous pourrions nous demander si les termes, linguistiquement similaires, recouvrent la même réalité ? Par exemple, Pâques en France est-elle fêtée de la même façon que Pasqua en Italie ? Cette première catégorie posera en effet la question de la véracité des mots transparents : est-ce toujours vérifiable ? Est-ce que le lien est toujours fait ? Prenons comme exemple que le mot, et donc le concept même d'« après-midi », n'existe pas en espagnol (castillan) ; nous passons directement de *la mañana* (matin) à *la tarde* (après-midi, soir, nuit). Ainsi, est-ce que « matin » recouvre réellement le même sens que *mattina* ? Est-ce un succès si un mot est reconnu mais que le sens et la réalité ne correspondent pas ?

2. Les stratégies inopérantes

Ces interrogations nous renvoient à notre deuxième catégorie. En effet, les stratégies inopérantes, en revanche, sont celles qui ne fonctionnent pas, qui induisent en erreur, les transferts erronés et « faux-amis ». A première vue, le lecteur, l'apprenant, a compris le mot qu'il lit. Il accède à la forme sans difficulté apparente, il semble sûr de lui et affirme avec conviction le sens de l'UL qu'il a déchiffrée. Or, il n'en est rien. Si l'accès

à la forme est un succès, l'accès au sens est erroné. Encore une fois, il ne s'agit pas ici de lire mais bien de comprendre ; et la lecture peut induire en erreur.

Citons par exemple : avant / prima - après / dopo – biscotte / biscotto – cadre / quadro.

L'apprenant, auparavant sûr de lui à la vue de l'UL face à laquelle il est, se retrouve surpris de la non correspondance entre ce qu'il voit et le mot qui fait partie de son répertoire verbal, attaché à ses références culturelles, à son relativisme linguistique. Ou mieux, il n'est pas surpris par leur correspondance mais par leur discordance. Cela remet tout en question, la première catégorie peut-elle alors vraiment fonctionner ? Comment savoir si l'UL que je lis est transparente, permettant un accès au sens de la langue cible, ou au contraire m'induit en erreur ? Comment savoir si la stratégie adoptée sera à succès ou inopérante ? Qu'est-ce qu'un « faux-ami » ? Et que recouvre ce terme ?

3. Les stratégies impossibles

Enfin, les stratégies impossibles sont celles qui n'existent pas, lorsque l'apprenant se retrouve face à un mot qui ne lui évoque rien. L'UL ne ressemble pas à un mot qu'il connaît, ne fait référence à aucune connaissance de son répertoire verbal, et le laisse désemparé.

Citons par exemple : rêve / sogno – Allemagne / Germania – bœuf / manzo.

L'apprenant se retrouvera alors a priori bloqué face à cette UL inconnue et ne pourra pas accéder au sens, ni à un sens correct signe d'une stratégie à succès, ni à un sens erroné signe d'une stratégie inopérante. Il sera face à un trou noir et devra trouver une autre stratégie afin de déchiffrer la signification de cet ensemble de lettres.

Cette classification, créée à partir d'éléments observés en classe, pourrait être résumée par un « oui, oui mais non, non » ; ce que je répondais d'ailleurs régulièrement aux apprenants. En effet, les deux premières catégories permettent à l'apprenant de ne pas se retrouver face à un mur, cependant il s'agira d'analyser le contexte : la compréhension ou au contraire la mauvaise compréhension est-elle due à l'idée générale ? A la phrase, au thème ? Ou bien au mot seul et individualisé ? A la phonétique ? A l'orthographe ? A l'oral ? A l'écrit ? Un transfert a-t-il eu lieu ? De quel type ? La troisième catégorie, en revanche, ouvrira le champ du « par cœur » et posera la question de la mémorisation comme unique stratégie afin d'accéder au sens.

L’apparition de ces questionnements indique que notre classification n’est pas entièrement satisfaisante. En effet, il s’agit ici d’un point de vue extérieur, d’une évaluation externe. Or, nous l’avons vu, une stratégie est par définition une « manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'actions, un ensemble de conduites en fonction d'un résultat ». C’est donc une méthode, une réflexion, choisie par l’apprenant dans le but d’arriver à un résultat, en principe positif.

Ces observations ont alors donné lieu à des hypothèses débouchant sur des interrogations : quelles stratégies lexicales sont mises en place par les apprenants italiens ? Quelles influences entrent en jeu lorsqu’ils se retrouvent face à un lexique français ?

Partie 2

-

Compréhension et intercompréhension entre les langues italienne et française

Chapitre 4. Les langues romanes : faciles à comprendre ?

Les langues romanes, ou néolatines, sont les langues issues du latin. Elles ont donc les mêmes origines et font ainsi partie d'une même famille linguistique. Les langues nationales (sans compter les langues communautaires et les dialectes) qui en font aujourd'hui partie sont l'espagnol, le portugais, le roumain, le français et l'italien. Dans le cadre de notre projet, nous nous concentrerons ici sur ces deux dernières.

1. Geminae linguae ?

L'italien et le français, en tant que langues latines, ont un héritage commun et présentent de fait, de nombreuses similitudes ; plus ou moins évidentes. Au cours des siècles, et donc avant même d'être considérées comme des langues en tant que telles, les langues romanes se sont éloignées du latin, et ont chacune évolué de façon différente, adoptant ainsi leurs caractéristiques propres. Certaines d'entre elles sont considérées plus conservatrices, autrement dit ayant conservé une latinité forte, d'autres sont considérées plus innovatrices. L'italien fait partie de la première catégorie et le français, de la deuxième.

Evidemment, tout n'est pas si simple. Si le français est considéré comme éloigné du latin d'un point de vue phonétique et phonologique, sa morphologie est pour sa part bien latine. Tout comme celle de l'italien, qui, en revanche, se distingue du latin de par sa syntaxe (Simone, 2010). Alors, si ces deux langues romanes viennent de la même famille, sont-elles pour autant vraiment jumelles ?

1.1. D'un point de vue graphémique

Parmi toutes les langues romanes, l'italien est celle dont la prononciation correspond le plus à la graphie. Il n'y a pas de lettre muette à proprement parler, à part le *h* en début de phrase et autres exceptions. Autrement dit, toutes les lettres (ou presque) se prononcent en italien. Cela ne signifie pas que la graphie correspond exactement à la phonétique et inversement. Les différences de prononciation régionales entraînent des lectures différentes. Dans le parler, nous notons une tendance à doubler les consonnes dans la partie sud du pays, le *z* est prononcé [ts] ou [s] d'une ville à une autre etc. Mais ces détails ne sont pas comparables avec les forts écarts entre la graphie et la prononciation de la langue française.

1.2. Phonétique et phonologique

Nous l'avons vu, en italien la phonétique correspond de près ou de loin à la graphie. Et cette phonétique, d'un point de vue segmental, est riche de fricatives ; quasiment absentes en français. Les voyelles, elles, sont en petit nombre (entre cinq et sept selon les accents) et prononcées de façon nette, ce qui vaut à l'italien cette caractéristique de langue musicale. Le français en revanche comporte une dizaine de voyelles, parfois peu audibles et moins marquées. En ce qui concerne les consonnes, l'italien est la seule langue romane à faire la distinction entre les consonnes brèves et les consonnes longues. Ainsi, *farro* (blé) se prononce différemment de *faro* (phare) et a, surtout, un tout autre sens. Si le français a lui aussi des consonnes doubles (balle, carotte etc.) de façon graphique, elles ne s'entendent pas pour autant. Ces langues sœurs se rejoignent néanmoins sur la phonétique syntaxique et les élisions.

1.3. Morphologique

L'italien, bien qu'ayant perdu le système latin des cas, en conserve quelques traces : les noms, adjectifs, pronoms et verbes adoptent une nouvelle forme en fonction du nombre, du genre, du temps, du mode etc. On parle de langue flexionnelle. Contrairement au français, le genre et le nombre d'un mot ne se voient pas seulement grâce à l'article ou à l'ajout de lettres (un chat, une chatte, des chats) mais bien à la transformation du suffixe, tout en conservant le radical (*un gatt/o, una gatt/a, dei gatt/i*). Les suffixes permettent également l'apparition des superlatifs typiques de la langue italienne et qui viennent tout droit du latin *: bellissimo* etc. mais aussi les diminutifs *bellino* etc. que la langue française en revanche a perdu. Cette dernière utilise des adjectifs ou des adverbes : très beau, tout petit, gros bisou etc. En ce qui concerne la flexion verbale, l'italien occupe la place de langue romane la plus complexe, en cause ses multiples formes auxquelles elle donne lieu. Cette façon de faire laisse penser que l'italien créé une variété de phénomènes de lexicalisation, ou autrement dit crée de nouveaux mots ; or il n'en est rien à côté des multiples registres de langue, argots, verlan, et autres créations linguistiques françaises (Gadet, 1992, citée par Simone, 2010).

C'est en effet l'aspect lexical qui nous intéresse particulièrement ici. Voyons alors quelles sont, au-delà de ces différences, les ressemblances entre l'italien et le français.

2. Les correspondances lexicales

Selon des sources et une fiabilité discutables, un ouvrage appelé *Ethnologue, languages of the world*[10] revendique que le français et l'italien sont les langues romanes avec la plus grande correspondance linguistique. Les auteurs comparent des mots, des formes, des ensembles langagiers et calculent un pourcentage de similitudes et dans la forme et dans la signification. A partir de ces statistiques, une *similarité lexicale* est établie. Si elle est de 100%, les langues comparées sont égales. Si elle est de 0%, elles sont diamétralement opposées et n'ont absolument rien en commun. L'italien et le français apparaissent comme ayant 89% de correspondance.[11] A la vue de ce pourcentage, on se demande d'où pourraient venir ces problèmes de compréhension d'apprenants italophones face au français, si problèmes de compréhension il y a. Mais alors qu'en est-il des différences vues plus haut ? Que vaut cette correspondance linguistique, cette similarité lexicale ?

Leur ressemblance, due à leur héritage linguistique comme nous l'avons vu précédemment, est notamment graphique. Caddéo et Jamet (2013) écrivent :

> Si un francophone lit *che* en italien de la même manière que la première syllabe du mot français chemin, il aura une impression d'étrangeté, mais s'il entend la prononciation originale, à savoir [ke], il est fort probable qu'il associera très vite *che* au mot français *que*, surtout en contexte. Inversement, s'il entend à l'oral *mangio*, cela peut poser problème, mais s'il lit le mot, la ressemblance avec *mange* saute davantage aux yeux (Caddéo & Jamet, 2013 : 71).

Il est question ici d'un francophone face à de l'italien, mais il en est de même dans le sens inverse. L'écrit semble faciliter la compréhension, alors que l'oral peut, au contraire, bloquer tout accès à la langue. En effet, nous avons vu plus haut les différences phonologique et phonétiques qui entraînent, de fait, une réception auditive inégale. Face à l'écrit en revanche, un italophone ne s'arrêtera pas aux voyelles qu'il ne connaît pas [ɑ, ɛ, ɔ, y, ə, œ, ø, ɑ̃, ɔ̃, ɛ̃, œ̃]. Ainsi, face aux mots parler (*parlare*), mettre (*mettere*), carotte (*carote*), gentil (*gentile*), mémoire (*memoria*) par exemple, un italophone aura accès, même sans contexte, au sens et trouvera l'équivalent en italien sans difficulté. On parle de mots transparents. Cette idée de transparence accorde tout son sens au pourcentage de 89% de similarité lexicale revendiquée plus haut. Caddéo et Jamet citent par ailleurs une expérience mise en place, lors de laquelle des « étudiants italophones – n'ayant jamais

[10] A présent consultable seulement en ligne www.ethnologue.com
[11] https://fr.wikipedia.org/wiki/Similarit%C3%A9_lexicale (consulté le 07/07/2021)

entendu le français – [ont été soumis] à la reconnaissance de 200 mots français ayant la même origine que les mots italiens » (Caddéo & Jamet, 2013 : 97 - 98). Il s'agit ici de compréhension orale, mais toujours est-il que sur ces 200 mots, 60% ont été reconnus. Elles déclarent alors : « la reconnaissance lexicale spontanée d'une langue à l'autre est possible » (Caddéo & Jamet, 2013 : 97).

3. Vous avez dit faciles ?

Cette reconnaissance lexicale spontanée est possible, autrement dit la compréhension du lexique français pour un Italien est possible. Mais est-elle vraiment facile, accessible ?

Il est courant d'entendre que les langues romanes sont faciles à apprendre, ou du moins à comprendre, pour un locuteur roman. Et ce n'est pas faux. Il est en effet sûrement plus probable qu'un Français comprenne un Espagnol ou qu'un Roumain comprenne un Portugais, qu'un Chinois comprenne un Haïtien ou qu'un Philippin comprenne un Norvégien. Cependant, cette question de la facilité de comprendre ou d'appréhender une langue soulève plus de questions qu'il n'y paraît. En effet, si les langues romanes se ressemblent, sont voisines et font partie de la même famille linguistique, elles ne sont pas pour autant *faciles*. Le français comme l'italien garde ses caractéristiques propres et peut présenter des difficultés.

Ce sont ces difficultés que l'on retrouve souvent dans les discours des Italiens. Le français apparaît certes comme une langue voisine mais difficile, peu accessible, à l'accent étrange et au ton trop guttural. Il s'agit en fait seulement, comme bien souvent, de représentations sociales, de stéréotypes. Defays écrit « [on pense] qu'une langue qui est parlée de l'autre côté de la terre par des inconnus aux mœurs différentes et qui [a] recourt à une autre forme d'écriture, sera forcément une langue difficile à apprendre. Ceci dit, la distance réelle ou perçue par rapport à la langue maternelle peut aussi jouer en faveur de l'apprentissage pour les personnes stimulées par les différences culturelles ou linguistiques, qui y voient un défi ou un intérêt supplémentaire » (Defays, 2003 : 31). Ainsi, une langue ne peut pas être décrite comme facile ou difficile en tant que telle, mais doit être comparée à la langue maternelle de l'apprenant. En effet, nous imaginons assez bien que si la langue russe est difficile pour un Espagnol, elle ne le sera peut-être pas pour un Ukrainien. Aussi, la difficulté perçue semble provenir de la motivation et de l'intérêt que porte l'apprenant

pour la LE. Defays reprend alors les critères avancés par Dabène « sur lesquels reposent la relative étrangeté – perçue ou réelle - d'une langue étrangère » (Defays, 2003 : 31) :

- La distance matérielle
- La distance culturelle
- La distance psychologique
- La distance linguistique

Ainsi, il explique que la distance linguistique, autrement dit le rapport phonétique, lexical, syntaxique etc. entre deux langues, n'est pas l'unique critère de difficulté (ou au contraire de facilité). La distance matérielle, à comprendre ici comme distance géographique, semble être un critère peu recevable entre l'Italie et la France. Il nous resterait alors ici les distances culturelles et psychologiques. Autrement dit, les représentations sociales dont nous faisions part plus haut.

Dans « L'analyse contrastive au service des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique » (2004), Encarnación Carrasco Perea et Monica Masperi écrivent notamment :

> La frontière entre la transparence et l'opacité des congénères est de nature dynamique, si bien que, du point de vue du lecteur, tout texte présente une graduation entre des zones transparentes, des zones potentiellement transparentes et des zones opaques. La mise en équivalence de deux signifiants (entre une langue romane de référence et la langue romane inconnue) est la première manifestation de la perception d'une similitude morphologique interlinguistique. Celle-ci est susceptible d'évoluer vers une présomption d'équivalence sémantique et de là, par validation, au transfert de signifiés. Toute une série de facteurs d'ordre psycholinguistique (des variables telles que la confiance en soi, la représentation de la proximité interlinguistique et la confiance en sa valeur opératoire) ainsi que des opérations cognitives et métacognitives (de contrôle et d'évaluation des processus de compréhension et des hypothèses de sens) très complexes constituent autant d'éléments de variation très puissants dans ce type de tâche […]. Les 'défaillances' relevées face à des congénères quasi homographes rendent bien compte de l'imbrication étroite, et peu prévisible, de ces divers facteurs. Si la plupart du temps, nous sommes en mesure d'expliquer a posteriori, à partir des discours recueillis, les raisons des failles interprétatives, il reste néanmoins des cas où aucune raison apparente autre qu'un déficit intuitif fortuit, bloquant les processus de mise en équivalence interlinguale, ne peut être évoquée (Carrasco Perea & Masperi, 2004 : 134 - 135).

Ainsi, comprendre une langue (ici romane en tant que locuteur roman) semble être une question de facteurs psycholinguistiques et d'opérations cognitives et métacognitives ; qui demeurent parfois opaques. S'il est parfois difficile de saisir d'où vient l'incompréhension il est cependant souvent facile de voir à quoi est due la *compréhension entre* locuteurs romans. On parle alors d'intercompréhension. Voyons ce que cette notion recouvre et en quoi et comment cette *compréhension entre* locuteurs romans, ici Italiens et Français, a lieu.

Chapitre 5. L'intercompréhension

Intercompréhension, littéralement le fait de se comprendre l'un l'autre, est un concept source de débats et de recherche constante. Voyons ce que cette notion recouvre et les études qu'elle entraîne.

1. Définitions et théories

L'intercompréhension est définie comme étant ce qu'il se passe lorsque deux personnes, parlant des langues différentes, se comprennent. Peter Doyé écrit « l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005 : 7). Il explique que cette idée de communication concerne donc et l'oral et l'écrit mais aussi que aucun des locuteurs/scripteurs n'utilise une langue étrangère, il s'agit de sa *propre* langue. Autrement dit, aucune autre langue d'un répertoire verbal x ou y entre en jeu. Les locuteurs sont donc en capacité de comprendre la langue de l'autre sans jamais l'avoir apprise. Chacun fait un effort de compréhension et/ou de production et un certain étayage se met en place, jusqu'à pouvoir parler de *communication multilingue* ou encore d'*intercommunication* (Balboni, 2007, cité par Degache & Garbarino, 2017 : 16).

Cette compétence langagière fait évidemment écho aux langues romanes et aux ressemblances qu'elles peuvent avoir entre elles, jusqu'à une certaine transparence lexicale et donc une capacité à comprendre un mot français, (presque) similaire en italien ; par exemple. Si la transparence du mot ne permet pas son déchiffrage, le contexte peut éventuellement aider, en fonction de la situation, du thème dont il est question, des expressions non verbales de son interlocuteur etc.

Cette idée d'échange et de collaboration qu'illustre et permet l'intercompréhension est particulièrement importante pour Doyé, qui met en avant le contexte actuel de la mondialisation et notamment de la construction identitaire européenne. Décrite comme riche de « plurilinguisme, diversification et flexibilité » (Doyé, 2005 : 9) elle se doit de conserver chacune de ses langues et cultures, sans permettre qu'une seule langue ne prenne le pas sur les autres. Il écrit alors que « l'intercompréhension évite cette inégalité : toutes les langues sont égales en statut du simple fait que chaque participant à la communication utilise la langue qu'il parle le mieux » (Doyé, 2005 : 9).

Si l'intercompréhension permet le maintien de la richesse européenne selon Doyé, elle permet aussi le maintien de la *faculté linguistique humaine*. Il explique qu'activer ce processus d'intercompréhension, de façon consciente comme inconsciente, permet à l'Homme de stimuler ses ressources cognitives, autrement dit de ne « cesse[r] d'apprendre tout au long de sa vie, et [de disposer], pour résoudre les problèmes qu'il rencontre, d'une somme de connaissances dont le contenu varie au fil de son développement » (Doyé, 2005 : 10).

Ce développement est permis grâce à l'apprentissage et à l'enseignement, autrement dit à la transmission. Ainsi, une *éducation à l'intercompréhension* semble possible. Doyé explique qu'il faut pour cela faire « prendre conscience [aux apprenants] des ressources cognitives dont ils disposent et […] les encourager à [les] mobiliser pour comprendre une langue étrangère. » (Doyé, 2005 : 10) L'enseignant se doit donc de comprendre au préalable le niveau de l'apprenant, ses besoins et dispositions cognitives. Une fois ces derniers identifiés, il se doit d'accompagner l'apprenant afin que ce dernier devienne autonome et autodidacte.

Il en conclut alors que l'intercompréhension présente de nombreux avantages, notamment sur le plan politique et identitaire, psychologique et cognitif, et didactique et culturel. (Doyé, 2005).

2. Stratégie intercompréhensive des langues romanes

L'intercompréhension, comme concept défendu par Peter Doyé, nous permet également de faire un parallèle avec les stratégies vues précédemment. S'il dit que l'intercompréhension permet à l'apprenant de prendre conscience de ses capacités et compétences pour en comprendre et en acquérir d'autres, Oxford, Bégin, et O'Malley et Chamot parlaient eux de stratégies métacognitives.

Tout semble alors lié. L'intercompréhension apparaît comme une stratégie qui implique un retour sur soi, sur son identité culturelle et linguistique, pour mieux comprendre l'Autre et sa langue. L'apprenant en vient alors à s'autoréguler, à décomposer et à interpréter les informations pour ensuite les exécuter et produire à son tour. Ce processus est par ailleurs permis grâce à la relation avec autrui, à l'interaction, et donc à une dimension socio-affective.

Ainsi, l'intercompréhension apparaît comme étant une stratégie d'apprentissage, de communication et de compréhension. Elle l'est d'autant plus lorsque nous avons affaire,

comme vu précédemment, à des langues de la même famille, qui peuvent présenter des similitudes linguistiques et langagières, notamment lexicales. Doyé explique que bien souvent, les langues qui descendent d'une même famille peuvent être intercompréhensibles, « c'est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres » (Doyé, 2005 : 12). Il fait état de trois familles linguistiques en Europe : les langues germaniques, les langues slaves et les langues romanes. De nombreux projets de recherche ont été lancés pour étudier, recenser et identifier les *analogies entre langues apparentées*. Nous étudierons ceux portant sur les langues romanes, cœur de notre écrit.

2.1. EuroComRom

EuroCompréhension en langues Romanes est un projet consacré à l'intercompréhension des langues d'origine latine, qui sont les plus nombreuses en Europe ; notamment au sud du continent. La « principale méthode employée [par ce projet] est la déduction optimisée au moyen d'un transfert linguistique étendu » (Doyé, 2005 : 12). Lancé dans les années 1990, il établit des relations entre les langues afin de permettre aux apprenants de réaliser qu'ils ne partent pas de rien, qu'ils ont des connaissances linguistiques propres qui leur permettront de créer des passerelles d'une langue à l'autre. Il est aussi question de « vocabulaire partagé » (Rodrigues, 2017 : 135).

2.2. EuRom4 et EuRom5

Ces deux projets, proposés à 15 ans d'intervalle, invitent un public à lire un texte écrit dans plusieurs langues romanes (en dehors de celle parlée par les personnes interrogées). Cette expérience, visant les capacités de compréhension, « repose sur trois facteurs : l'approche simultanée dans l'apprentissage de plusieurs langues romanes, le transfert du processus de compréhension entre les langues romanes, l'attention portée aux caractéristiques du processus de lecture » (Franchon Cabrera, 2017 : 105). Il a alors été relevé que les personnes interrogées activent des *mécanismes de compréhension lexicale* suivant plus ou moins une même ligne de conduite : ils s'appuient sur les mots transparents qu'ils rencontrent pour en deviner le contexte global et acceptent l'idée d'avoir des *connaissances approximatives*, autrement dit des zones d'ombres (ibid).

2.3. Galatea et Galanet

Galatea, dont les objectifs ont été ensuite poursuivi par la plateforme Galanet, est un projet qui a pour objectif « l'élaboration de documents didactiques destinés à entraîner

des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane » (Degache, 1997 : 1, cité par Franchon Cabrera, 2017 : 106). Cette plateforme de formation en ligne permet alors aux apprenants de travailler à partir d'un matériel authentique et de se familiariser avec les différentes langues, leurs lexiques et leurs syntaxes. Il a alors été remarqué que « la confrontation contrastive entre langues romanes conduit à faire réfléchir le sujet sur sa langue maternelle. Pour les sujets initiés (formés par la discipline historique du latin ou par la pratique des langues vivantes), ils disposent d'une sorte de réserve de lexique sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour aller plus avant dans leurs connaissances » (Franchon Cabrera, 2017 : 106).

Ces différents projets ont alors permis de mettre en lumière des similitudes interlinguistiques mais surtout la façon dont un public, locuteur roman, les conçoit et y accède.

3. Transferts, inférences et opacités

Nous l'avons vu, les projets Eurom4 et Eurom5 ont permis de soulever le fait que la plupart des personnes interrogées s'appuient sur les mots transparents et s'y accrochent quitte à laisser des zones d'ombre.

3.1. Zones d'ombre et opacité lexicale

Certains mots, même provenant d'une même famille linguistique, partageant un héritage lexical, ne semblent avoir rien en commun. Ils sont alors considérés comme opaques : ils n'évoquent rien. Ces zones d'ombre, si elles sont dans un texte général, n'empêchent pas toujours la compréhension globale du contenu. Cependant, il suffit de quelques trous noirs ou d'un malentendu et plus rien n'a de sens ; ou alors il y a contre-sens.

3.2. Inférences

C'est également ce que peuvent entraîner les inférences. Pour O'Malley et Chamot (1990 : 45), elles se manifestent en « inferencing or using information in oral text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts » (cités par Degache, 2017 : 19). Autrement dit, l'interlocuteur utilise le contexte global et le peu qu'il réussit à relever pour combler les zones d'ombre. Inférer c'est donc faire des déductions, suivre son intuition à partir de ce qui a pu être reconnaissable.

3.3. Transferts et transparence lexicale

Les transferts sont, en revanche, le fait de « directly applying knowledge of words, concepts, or structures from one language to another in order to understand or produce an expression in the new language » (Oxford, 1990 : 46, citée par Degache, 2017 : 14). C'est donc se servir de sa langue maternelle, de sa langue source, de son répertoire verbal pour comprendre la langue cible. Transférer équivaudrait alors à traduire, à traduire pour comprendre et s'approprier le mot ou la structure de la langue cible en la transposant mentalement dans sa langue source.

Chapitre 6. Entre inférences et influences

Ces inférences, ces transferts, ces traductions plus ou moins approximatives sont possibles grâce à une série d'influences. La plus évidente, nous l'avons vu, est celle de la transparence lexicale, graphique le plus souvent. Voyons de quel autre type d'influences linguistiques, ou non, il peut être question.

1. « Parenti, serpenti ? »

Monica Masperi (1996) a mené une enquête sur la parenté linguistique et la compréhension entre langues voisines. Elle prend comme exemple la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. En effet, elle explique que, face à la langue cible, la compréhension écrite facilite le transfert et permet un accès presque immédiat à la LE, elle parle d'« entrée accélérée et gratifiante dans la LE » due à la « relative transparence des deux codes » (Masperi, 1996 : 491). Tout comme l'enquête de Masperi, notre projet s'appuie sur la compréhension écrite de la LE et les stratégies mises en place pour y accéder ; à la différence que notre public n'est pas francophone mais italophone et qu'il fait face au français comme langue cible. La démarche étant la même, voyons quelles hypothèses ont été tirées de cette enquête.

1.1. La « transparence nominale subjective » …

Elle remarque que cette idée de transparence n'est en fait valable que sur les mots. Elle parle de *transparence nominale*. Si, morphologiquement, plus ou moins les mêmes lettres apparaissent plus ou moins dans le même ordre, alors le mot de la langue cible est associé à celui de la langue source. Elle relève différents processus : un traitement global du congénère (entraînant des réactions de type « pas de doute ! » ou bien « bon, ça c'est français »), un traitement phonologique (prononcer le mot à voix haute ou selon des codes de sa langue source), une segmentation morphologique (les affixes sont détachés de leur base) et un glissement sémantique (mobilisation de plusieurs indices pour comprendre le sens global). Ainsi, si un italophone voit le mot *politique*, il l'associera très certainement au mot *politica*. Très certainement mais pas toujours, en effet, Masperi dénote une certaine subjectivité à cette transparence nominale. Elle écrit que « à connaissance linguistique égale, les attentes vis-à-vis de la LE et l'attitude dans le traitement et la gestion de la proximité [diffèrent] sensiblement d'un sujet à l'autre » (Masperi, 1996 : 492). Ainsi, si

certaines associations lexicales sembleront évidentes pour certains, elles ne le seront pas pour d'autres.

1.2. … ne s'opère pas toujours !

Cette subjectivité entraîne des doutes chez le lecteur qui se met à voir des pièges de toute part et cherche la complication lorsqu'*il n'y en a pas*. Ainsi, elle reprend la réaction d'un francophone face au mot italien « quando » (quand) et « villa » (villa) :

> « [kwando] je pense pas que ce soit… [kwando],… c'est peut-être un faux-ami, mais ça ressemble à « quand » ; « [vi'la]… alors là… [vi'la], bon je sais pas trop ce que ça veut dire… ça je pourrais pas dire… je pourrais dire « ville » mais enfin, bon, ça me semble bizarre tout de même, je m'attends à un faux-ami en fin de compte ! (rires) » (Masperi, 1996 : 496).

Elle remarque alors que certains se bloquent et/ou ne semblent pas reconnaître les indices graphémiques. Elle fait part d'autres exemples surprenants tels que « famiglia » et « numerosa » (famille et nombreuse) qui ont été moins reconnus que « un paio di anni » (deux ans, quelques années) qu'elle qualifie de « similitudes qu'on croirait plus improbables » (Masperi, 1996 : 495). Ces similitudes improbables, qu'elles soient perçues comme telles ou non, entraînent parfois l'abandon du lecteur, qui se rend. Une certaine inhibition se met en place et il considère que, de toutes façons, il ne comprendra pas. L'explication qu'elle en donne est la présence de « défaillances ponctuelles d'intuition de mise en équivalence » (Masperi, 1996 : 495). Elle cite deux exemples de réactions, telles que « j'allais vous le dire, tout à l'heure […] mais enfin, oui… j'ai pas osé ! » ou encore « alors tout ça pour moi c'est du javanais […] [dokymenti] ça ressemble à documents mais bon… dans la mesure où vraiment ça me dit rien du tout… […] mais je vois pas ce que le « document » vient foutre ici » (Masperi, 1996 : 497, 498). D'une part, le lecteur n'ose pas, de l'autre il ne cherche pas à comprendre, établit une trop grande distance entre la langue source et la langue cible, et s'impatiente jusqu'à se bloquer.

1.3. Quelles solutions ?

Afin d'éviter ce blocage, Masperi propose un dispositif d'enseignement permettant de mettre en valeur ces parentés linguistiques et de conserver une dimension réflexive. Figure du projet Galatea, vu plus haut, elle indique : une entrée en « romanophonie », autrement dit une prise de conscience de la proximité des langues romanes, une incitation à la recherche de correspondances analogiques, et un entraînement à la systématisation des formes et des structures de la LE (Masperi, 1996).

2. Des influences linguistiques

La compréhension écrite d'un texte français pour un italophone est sûrement permise par une influence linguistique, morphologique, graphémique, lexicale etc. les deux langues étant romanes et de fait, similaires. Mais d'autres langues peuvent-elles influencer cette intercompréhension ?

2.1. De la L1 à la L2 à la L3 ?

Nous pourrions en effet partir de l'idée que si X a déjà appris une première langue étrangère, il n'aura aucune difficulté à en apprendre une deuxième. Après tout, ce n'est qu'un mécanisme à comprendre ! Néanmoins, les langues étrangères ont, nous l'avons vu, des spécificités propres et ne peuvent pas être considérées comme un ensemble général : apprendre le français nécessitera de mettre en place des stratégies différentes employées pour apprendre le russe ou l'anglais. En revanche, apprendre le français et l'espagnol, deux langues romanes, convoquera-t-il la même stratégie d'apprentissage ? L'apprentissage d'une première langue étrangère peut-il faciliter l'acquisition d'une deuxième LE ? Björn Hammaberg (2006 : 1) écrit que « les recherches qui se sont développées ces dernières années sur l'acquisition des langues chez les plurilingues ont clairement montré que non seulement la première langue mais aussi les langues apprises ultérieurement pouvaient être activées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ». Ainsi, si un apprenant mobilise sa langue source, sa langue maternelle, autrement dit sa L1, pour apprendre une L2, il mobilisera et sa L1 et sa L2 pour acquérir une L3. Ces remarques nous semblent particulièrement intéressantes dans le cadre de notre projet, puisque le français est la L3 de nos apprenants italiens, qui ont comme L2 l'anglais. Etudions alors quelques recherches auxquelles Hammaberg fait référence.

2.2. Le rôle des langues déjà acquises (LDA)

Le répertoire verbal d'un apprenant, riche de sa L1 et de L2 mais aussi d'autres formes linguistiques et langagières rencontrées au cours de sa vie, aura sans doute une influence sur une L3. Cependant, Williams et Hammaberg (1998) relèvent chez ces LDA deux rôles différents : un rôle fournisseur et un rôle instrumental. Le premier fournit les informations nécessaires à la compréhension de la L3, en fonction des familles linguistiques, des similitudes graphémiques et autres rapprochements. Prenons ici l'exemple du mot *politique* en français, la L1 italienne indique une analogie lexicale possible à l'apprenant : il reconnaît et l'associe à sa L1 *politica* mais pourrait aussi l'associer à sa L2 anglaise *politics*. Le deuxième rôle en revanche est associé à une

stratégie métalinguistique : l'apprenant attribue ce rôle à la langue qu'il emploie de façon pragmatique, pour faciliter l'apprentissage et demander de l'aide ; souvent la langue maternelle. Toujours selon notre exemple, nous pourrions imaginer que notre apprenant italien X a recours à la langue qui le rassure, autrement dit généralement l'italien (L1). Evidemment, la langue source sélectionnée par l'apprenant ne sera pas toujours la même, en fonction de différents facteurs mais aussi du contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, le niveau d'actualité d'une langue source peut être un facteur important : si la L2 a été plus utilisée récemment, elle sera de fait plus activée que la L1 et sera donc sûrement plus sollicitée. Prenons l'exemple de notre apprenant X qui sort d'un cours intensif d'anglais (sa L2), il se référera peut-être davantage à sa L2 lors de son acquisition de sa L3. Ainsi :

> Le nombre de systèmes linguistiques pouvant s'influencer mutuellement varie selon qu'il s'agit de la L2 ou de la L3 : les apprenants d'une L2 possèdent deux systèmes susceptibles de s'influencer (L1-L2). En ce qui concerne la L3, deux autres rapports bidirectionnels peuvent apparaître : d'une part, la L3 peut influencer la L1 et en subir l'influence (L1-L3), d'autre part des influences linguistiques réciproques peuvent s'instaurer entre la L2 et la L3 (L2-L3). Le résultat de telles influences peut être positif ou négatif selon les ressemblances et les différences entre les langues concernées (Cenoz et al., cités par Camilla Bardel, 2006 : 1).

On parle d'influences translinguistiques.

2.3. Les influences translinguistiques

Ces dernières peuvent être en effet positives comme négatives. Positives car, comme nous l'avons vu, elles permettent de faciliter la compréhension du lexique de la L3. Entre langues romanes notamment, ou du moins entre des langues appartenant à une même famille linguistique. Ainsi, si je suis francophone, que j'ai comme L2 l'italien, j'aurais sûrement peu de difficultés à apprendre l'espagnol comme L3. Ces trois langues romanes s'influençant entre elles, un nouveau mot espagnol me rappellera peut-être un mot italien ou français etc. Cependant, ces influences peuvent aussi avoir des répercussions négatives. En effet, en reprenant ce même exemple, je pourrais penser qu'en lisant *embarazada* en espagnol (ma L3) il ne fait pas de doute que cela signifie *embarrassée* en français (ma L1) que ma L2 me confirme avec *imbarazzata* en italien ; or il n'en est rien. Les langues romanes elles-mêmes, que l'on pourrait penser transparentes et sans surprise, sont finalement sources d'inférences erronées, de faux-amis et de contre-sens. Si nous rencontrons cette situation entre langues de même famille, qu'en est-il entre langues d'héritages différents ? Il est intéressant de penser que l'italien et le français appartiennent

à la famille des langues romanes, ayant donc un héritage latin, et que l'anglais (L2 de notre public) est une langue germanique, qui comporte malgré tout un grand nombre de mots d'origine latine. De plus, au cours de l'Histoire, l'anglais et le français ont été amenés à se croiser et s'entrecroiser jusqu'à partager aujourd'hui de nombreux mots et donc à avoir un certain lexique en commun. Il serait alors intéressant de voir en quoi la L2 de nos apprenants pourrait influencer l'apprentissage du français (L3) sans forcément passer par leur L1 qui, comme on aurait tendance à le penser, serait la clef d'accès à la L3, en tant que langue romane.

3. Influences non pas de la langue mais sur la langue ?

Si les langues peuvent avoir une ou des influences sur l'acquisition d'autres langues, nous pourrions nous demander si au-delà des influences linguistiques, il existerait d'autres types d'influences qui agiraient directement sur l'acquisition d'une langue.

3.1. Influences culturelles

Pour reprendre les critères avancés par Dabène (cité par Defays, 2003 : 31) vus plus haut, rappelons qu'il existe plusieurs types de distance pour accéder à une langue ; l'une d'entre elle est la distance culturelle. La culture, entendue ici comme un système de valeurs, traditions, croyances et traits distinctifs d'un groupe social, peut en effet influencer l'apprentissage d'une langue. Nous avions relevé les représentations sociales et culturelles d'une langue, d'un pays, et donc l'idée qu'un individu peut en avoir. Au-delà de l'image générale que renvoie une langue, nous parlons ici de représentations mentales, culturelles avec lesquelles X évolue. Prenons l'exemple d'un apprenant italien du nord, son schéma mental de l'action de *se doucher* n'existe pas : *il fait une douche, fa la doccia*. Ainsi pour lui, la construction d'une part lexicale et syntaxique est différente mais aussi l'action elle-même, il ne la fait pas à lui-même. X aura alors sûrement tendance à dire *qu'il fait* ou *prend une douche* plus qu'il *se douche*, en revanche, il ne rencontrera peut-être pas de difficulté en anglais puisque l'image est la même : *he takes a shower*. Au contraire, un italien du sud a comme représentation mentale *docciarsi*, il se douche lui-même, comme en français, mais pas comme en anglais. De la même façon, *se promener* n'a aucun sens en italien, comment peut-on se promener soi-même ? L'exemple du vouvoiement est également intéressant. En Italie, il est normal de se tutoyer. Au supermarché, je tutoie le caissier, au restaurant je tutoie les serveurs, à la pharmacie je tutoie les préparateurs etc. quel que soit l'âge de mon interlocuteur. Quant à l'anglais, la distinction entre le

tutoiement et le vouvoiement n'existe même pas, *you* est-il un *tu* ou un *vous* ? La représentation de l'autre, la hiérarchie et la distance sociale n'est alors pas du tout perçue de la même façon. Ainsi les représentations culturelles, en dehors de l'aspect linguistique peuvent aussi influencer la façon de construire son idée et de l'illustrer.

3.2. Influences générationnelles

Si l'âge de mon interlocuteur en Italie n'influence pas ma façon de m'adresser à lui, peut-être qu'il influence sa façon d'apprendre une langue. En Italie, il était coutume d'apprendre le français comme seule et unique LE, à l'école. Le français est alors la L2 de nombreuses générations jusqu'à il y a quelques années. L'anglais était bien moins fréquent, à l'école comme dans la vie de tous les jours. A l'heure de la mondialisation et des réseaux sociaux, l'anglais est partout et désormais la L2 des petits Italiens, qui l'apprennent souvent dès l'école primaire. La L3 arrive au collège, et n'est plus toujours le français. La génération de notre public a alors été bercée par l'anglais et est bombardée de messages en langue anglaise toute la journée. Le français a perdu son statut de prestige et, nous l'avons vu, apparait sans cesse comme une langue difficile et peu accessible.

3.3. Influences méthodologiques

Les différences générationnelles impliquent aussi des différences de méthodes et de stratégies d'apprentissage. Avec le numérique, enseigner mais aussi apprendre une langue n'entraîne plus les mêmes activités. Entre les laboratoires de langues, les jeux en ligne et les Skype entre correspondants, tout semble plus vivant, plus ludique, plus pratique. La pandémie Covid-19 a également entraîné de nombreuses mesures sanitaires obligeant enseignants et apprenants à s'adapter et à passer au tout numérique : la DAD[12] est née. Cela a poussé les équipes pédagogiques à réduire le nombre d'heures tout en essayant de respecter un programme et de tenir les apprenants intéressés et motivés. De nouvelles méthodes et stratégies sont alors apparues, proposant des cours de L2 avec des parallèles faits avec la L3 et inversement. Des méthodes et approches contrastives ont été mises en place par les enseignants, pour réduire la distance linguistique et psychologique d'une matière à l'autre. D'autres matières ont ainsi été réunies, donnant un certain élan au CLIL par exemple, qui permet également de percevoir et d'approcher la langue sous un autre angle.

[12] Didattica A Distanza, les cours en ligne dus à la fermeture des écoles lors de la pandémie Covid-19

Nous verrons et étudierons alors l'impact et la réalité de ces influences sur le public auquel nous nous intéressons dans ce projet. Nous tenterons de comprendre de quels types d'influences il est question. Si les interférences dont nous avons fait l'hypothèse plus haut proviennent de la L1 ou de la L2 ? Pour cela, nous interrogerons nos apprenants afin de confirmer ou vérifier nos observations et impressions.

Partie 3

-

Mise en pratique de nos théories

Chapitre 7. Quelle méthode ?

Afin de confirmer ou d'infirmer les différentes théories exposées plus haut, nous nous devons de nous interroger ou plutôt d'interroger un public sur nos hypothèses. Voyons ici quelle méthode nous avons adoptée afin de vérifier nos observations.

1. Le contexte

Afin de mener à bien ce projet de recherche, il convient d'analyser le contexte, interne et externe, de l'organisation au sein de laquelle nos observations préliminaires mais aussi la vérification de nos hypothèses ont eu lieu.

1.1. Contexte spatial et institutions

L'organisation au sein de laquelle notre projet prend place est un collège public en Italie. Ses finalités sont alors d'enseigner et de transmettre, de façon gratuite et obligatoire, des savoirs et connaissances retenus comme essentiels et nécessaires à un public ayant entre 11 et 13 ans (le collège en Italie dure 3 ans). L'institution que nous étudions ici étant un organisme public et national, le contexte organisationnel est décidé et dirigé directement par l'Etat. Le MIUR (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) est donc en charge du système de l'éducation publique italienne. Un programme scolaire national est ainsi à respecter, afin d'assurer un même niveau d'instruction et d'éviter les inégalités entre établissements, villes et régions. Ce dernier prévoit l'enseignement de deux langues étrangères, dont l'anglais obligatoire, dès la première année. Le collège au sein duquel nous avons réalisé nos observations se situe en Emilie-Romagne et propose comme deuxième langue le français. Chaque classe dispose de trois heures d'anglais par semaine contre deux de français, et ce pendant les trois années de collège. Au-delà de ce programme national, depuis une vingtaine d'années, différentes réformes ont été adoptées afin de garantir une plus grande autonomie aux établissements scolaires. Ainsi, ils peuvent organiser leurs propres emplois du temps, gérer leur budget comme ils l'entendent, mettre en place des projets, faire appel à du personnel extérieur etc. J'ai fait partie de cette dernière catégorie. Assistante de français, j'avais pour mission de représenter et de transmettre la culture et la langue françaises auprès de 33 classes différentes, de la *prima* à la *terza*, l'équivalent de la 6^{e} à la 4^{e} (la 3^{e} n'existant pas) pendant toute l'année scolaire.

1.2. Spatialité et monde parallèle

J'ai enseigné au sein de ces 33 classes pendant toute l'année scolaire, ou presque. En effet, si les mesures sanitaires adoptées depuis 2020 ont accéléré le développement d'un environnement technologique et numérique de l'école italienne, devenue alors très connectée. Le collège qui nous sert de support pour ce projet de recherche dispose d'un TBI (Tableau Blanc Interactif), d'un ordinateur et d'un projecteur dans chaque classe. Une salle informatique est également à disposition. Cette salle informatique, appelée l'*aula Z* (la salle Z), accueille les élèves « en surplus ». En effet, les distances entre les élèves devant être respectées lors de la réouverture des écoles en septembre 2020, des bureaux individuels ont été espacés et positionnés sur des stickers au sol. Cette distanciation entre les tables permet d'accueillir un maximum de vingt tables seulement. Certains établissements ont décidé d'agrandir les salles en faisant tomber les murs, le nôtre a décidé de mettre à disposition cette salle informatique, cette *aula Z.* Chaque semaine, des élèves sont donc tirés au sort, sous forme de roulement, pour suivre les cours en ligne… depuis l'intérieur du même collège. Les mesures sanitaires ont poussé les établissements italiens à se familiariser davantage avec le numérique. Comme annoncé précédemment, chaque salle de classe dispose donc d'un TBI en plus d'un tableau noir, d'un vidéoprojecteur, d'un ordinateur, de deux webcams et d'un micro au plafond positionné au centre de la classe. Ce micro permet aux élèves à distance de suivre ce que disent les élèves assis à leurs bureaux mais aussi l'enseignant, qui jongle entre l'ordinateur branché sur la plateforme de Google Meet où sont connectés les élèves en salle informatique, le TBI qui est en écran partagé et les élèves présents face au tableau.[13] La connexion internet, les moyens numériques et technologiques permettent une approche éducative différente, tant pour les enseignants que pour les élèves. Les passages en DAD (*Didattiche A Distanza*, cours en ligne) ayant eu lieu très fréquemment - selon si une classe est mise en quarantaine, qu'un élève ait à rester à la maison, ou que toute l'école ferme sur ordre du gouvernement – tous ou presque sont désormais devenus familiers de l'enseignement numérique.

1.3. Contexte temporel et contretemps

Les observations préliminaires citées plus haut ont été relevées lors des premiers mois de cours au sein des 33 classes dans lesquelles j'intervenais. Jour après jour, semaine après semaine, je notais des éléments qui me surprenais, auxquels je ne m'attendais pas, pour de bonnes comme pour de mauvaises raisons. De nombreuses hypothèses ont alors vu

[13] Annexe p. 78

le jour entre septembre 2020 et février 2021. J'ai alors commencé à élaborer des schémas, des théories, à catégoriser ce que je pouvais observer, afin de poser des questions bien précises et spécifiques aux apprenants afin de voir si je recevais la réponse à laquelle je m'attendais. Mais c'est alors qu'est venu le temps de la DAD, autrement dit les cours en ligne. Les écoles italiennes ont annoncé leur fermeture due aux mesures sanitaires contre la pandémie Covid-19. Tous les élèves ont été tenus de rester chez eux et nous enseignants sommes venus faire cours, dans une classe vide, face à un écran d'ordinateur. L'heure de classe a été raccourcie d'un quart d'heure et il s'est agi de terminer le programme dans les temps, en essayant de perdre le moins d'élèves en cours de route. J'ai malgré tout continué mes recherches en les interrogeant oralement, webcams allumées, par le biais de réponses ou de votes à mains levées et j'ai poursuivi ma collecte de données de cette façon. Par chance, le dernier mois de cours s'est fait en présentiel et j'ai pu alors distribuer des questionnaires papier à deux de mes classes. Les deux classes à avoir réalisé ce questionnaire sont une classe de *prima* (6e) et une classe de *terza* (4e). Les élèves de *prima* ont tous commencé le français en septembre 2020 pour la première fois, soit quelques mois seulement avant la réalisation de ce test, et étudient l'anglais depuis au moins septembre 2019. Les élèves de *terza* en revanche, en étaient à leur troisième année de français, dont une majoritairement enseignée en DAD lors du confinement sanitaire de 2020, entraînant des heures divisées par deux et une grande perte d'attention.

2. Relever les données

Suite aux observations que j'ai pu relever ces derniers mois, il s'est ensuite agi de relever de vraies données afin d'en avoir une trace. Voyons ici quelle a été notre approche et sous quelle forme elle a eu lieu.

2.1. Notre approche

Afin de vérifier, confirmer ou infirmer ces impressions et hypothèses, nous effectuerons un recueil de données via une méthodologie dite de recherche-action, en contexte scolaire, au sein de ce collège italien, en Emilie-Romagne, où j'ai été assistante de français. Ma participation directe et mon intervention en situation réelle soulèveront la question de l'objectivité et de l'intentionnalité de notre démarche mais permettront également d'être au cœur de l'action, des interrogations et des réactions. Nous aurons alors recours à une méthodologie regroupant une méthode expérimentale, puisque les données seront provoquées de façon intentionnelle et programmée (l'observation sera donc

considérée comme « observation-participante ») et une méthode d'enquête, puisque nous étudierons les façons de faire et de penser des apprenants. Ces enquêtes répondront à notre plan d'action, qui viendra interroger l'intercompréhension possible entre les langues romanes, notamment ici entre le français et l'italien, mais aussi les possibles interférences ou influences translinguistiques. Elles seront menées à l'aide de questionnaires afin de relever et d'analyser les stratégies mises en place par les élèves. En s'appuyant sur le programme, proposé par le MIUR et le CECRL, nous intégrerons, au sein des six exercices des questionnaires, des mots de vocabulaire déjà vus en classe mais aussi des mots que nous pensons transparents ou qui, au contraire, pourraient les déstabiliser voire les piéger. Ces questionnaires nous permettront par la suite d'obtenir des résultats, attendus ou non.

2.2. Le public interrogé

Le public interrogé, comme annoncé précédemment, est composé de deux classes différentes. D'âges, de maturités mais surtout de niveau différents, nous espérons pouvoir recueillir des résultats tout aussi divers.

2.2.1. La classe de prima

Les élèves de la classe de *prima* interrogée sont tous âgés entre 11 et 12 ans. Nous avons compté ce jour-là 19 élèves présents, dont deux en *aula Z.* La classe est composée de 11 filles et 8 garçons. Tous les apprenants sont italophones à l'exception d'une élève allophone nouvellement arrivée de Cuba à qui le test a tout de même été distribué afin de voir la démarche qu'elle adopterait en tant qu'hispanophone, et donc locutrice romane. Notons également que la classe étudie l'anglais depuis au moins la rentrée dernière, souvent lors de la dernière année d'école primaire.

2.2.2. La classe de terza

Les élèves de la classe de *terza*, eux, sont tous âgés entre 13 et 14 ans. Le jour du test, 22 élèves étaient présents, dont trois en *aula Z.* La classe compte 13 garçons et 9 filles. Tous les apprenants sont italophones et deux d'entre eux ont également comme langue maternelle l'albanais pour l'un et le roumain pour l'autre. Comme annoncé précédemment, les élèves ont également dans leur répertoire verbal l'anglais, qu'ils apprennent depuis trois ou quatre ans selon les élèves, et qu'ils côtoient tous les jours ou presque grâce aux médias.

2.3. Le matériel utilisé

Le questionnaire qui nous a permis de relever nos données est un test papier de trois pages. Les photocopies de ce même questionnaire ont été distribuées aux deux classes de niveau différent, sans distinction aucune. Aucune limite de temps n'a été donnée, nous avions l'heure de cours pour faire réaliser ce test. Il a été demandé aux élèves de se munir d'un stylo et de n'utiliser ni gomme, ni effaceur. Cette précision avait pour but de les rassurer en leur disant que ce n'était pas un examen et que les erreurs pouvaient être tout aussi intéressantes que les réponses *justes*. Cependant, tous ont fait preuve de préoccupations, notamment les élèves de la *prima* ; ce qui a entraîné quelques difficultés à l'exécution de ce questionnaire.

3. Risques et difficultés

Tout projet de recherche ne vient pas sans difficulté. Voyons de plus près quels étaient les risques possibles et les difficultés rencontrées.

3.1. Risques possibles et avérés

Comme risque possible et finalement avéré, nous ne pouvons pas ne pas citer la pandémie de Covid-19 et les rebonds de mesures sanitaires prises en 2021. La fermeture des écoles italiennes et le passage en DAD a évidemment été source de contretemps mais aussi et surtout de préoccupations de la part du corps enseignant, de l'équipe pédagogique, de l'établissement, des familles et des élèves. Cela a retardé la mise en place du projet mais a aussi engendré une perte de concentration de la part des apprenants, une fatigue et une lassitude générale, et par conséquent une baisse de niveau et de motivation.

3.2. Difficultés

Cette perte de motivation, de concentration et finalement d'engagement s'est particulièrement fait ressentir dans le rendu du questionnaire. Peut-être parce que la langue française les intéresse peu ou bien parce que c'était la fin de l'année ? Je préfère considérer que la raison de ce peu d'engagement était due au fait que ce test n'était pas noté. Cela dit, même si aucune note n'était attribuée, beaucoup se sont entraidés, par peur de mal faire et/ou de se tromper. D'autres en revanche ont laissé des questions en blanc. Nous remettrons alors en question la fiabilité de certaines réponses, fruit d'une collaboration entre élèves. De la même façon, nous ne conserverons pas deux questionnaires de la classe de *prima* et un de la classe de *terza,* pour cause de copie blanche ou presque.

3.3. Erreurs relevées

Ces copies blanches, ces réponses incomplètes ou encore ce besoin d'entraide et de collaboration peuvent provenir d'erreurs dues au questionnaire même. Nous étudierons en détail les trois pages du test qui a été distribué à ces deux classes, à ces 41 élèves, et nous verrons alors en quoi les questions, la consigne, ou encore la démarche ont peut-être manqué de clarté.

Chapitre 8. Explication et organisation du support : un questionnaire en plusieurs étapes

Le questionnaire[14] distribué à nos 41 apprenants a été créé de toutes pièces et rédigé à partir d'observations préalablement relevées. Le but était alors d'insérer des termes, du lexique, des constructions syntaxiques déjà vus en classe mais aussi des éléments qui pourraient les mettre en difficulté ou les tromper. Etudions la composition du test qui nous a permis de développer notre projet de recherche.

1. L'introduction

Notre questionnaire a pour but de placer les apprenants face à des mots isolés, des unités lexicales, ou encore des phrases, en langue française, et de comprendre leur raisonnement et leurs stratégies pour en comprendre le sens. L'objectif de ce test est donc de proposer aux élèves italiens une activité de compréhension du lexique français, via six exercices distincts. Toutes les questions et les consignes ont été rédigées en italien, de façon à éviter toute confusion et à les faire se sentir à l'aise.

1.1. Sondage

Nous avons introduit ce questionnaire par trois questions de type sondage (voir annexe 5 p. 79) afin de mieux comprendre comment ils se situent face à la langue française, la relation qu'ils ont avec cette langue, les difficultés qu'ils perçoivent ou non, leurs préférences etc. Nous leur avons donc proposé de répondre à ces trois points :

- Pour toi, apprendre le français est plutôt : DIFFICILE ou FACILE ?

- Trouves-tu le lexique plutôt : SIMILAIRE ou DIFFERENT de l'italien ?

- L'anglais est pour toi plus FACILE ou plus DIFFICILE que le français ?

Ce sondage nous a permis de mieux comprendre et cerner la position de nos interlocuteurs face à une langue qui peut-être ne leur plaît pas, qu'ils trouvent trop difficile ou au contraire accessible, mais aussi d'accéder aux possibles représentations sociales qu'ils en ont. De plus, les questions sont posées de telle façon que l'élève est contraint de répondre quelque-chose, de choisir une réponse et de ne pas les ignorer. Placées en tout début de questionnaire, ces trois questions ne sont ni numérotées ni partie intégrante d'un

[14] Annexe 5 p. 79

exercice. Elles ont bien pour fonction d'introduire le test et ainsi d'entraîner une approche plus personnelle.

1.2. Similarité avec l'italien ?

La deuxième question de notre sondage interroge nos apprenants sur leur ressenti face au français : est-ce une langue qui ressemble à l'italien ? Cette deuxième question a pour but de placer les élèves en état de réflexion en les faisant se demander si, en effet, le français et l'italien ont des similarités voire des similitudes. Cela vise alors à comprendre s'ils ont conscience ou non du fait que ces deux langues sont des langues romanes, avec une origine commune et une évolution croisée. La question vise le lexique, objet principal de notre projet de recherche et trace plus évidente de possibles ressemblances linguistiques.

1.3. L'anglais comme comparaison

Si nous avons interrogé nos apprenants sur de possibles similitudes ou similarités entre l'italien et le français, c'était aussi pour mieux comprendre comment ils se situaient face à l'anglais. Le choix de comparer l'apprentissage du français avec cette langue n'est pas un hasard. En effet, nous l'avons vu, les élèves italiens commencent, pour la plupart, l'anglais à l'école primaire ce qui en fait leur première langue étrangère. Ils l'apprennent, de fait, avant le français, et ont une relation particulière avec cette langue qui a été leur première découverte linguistique, et qui les accompagne désormais au quotidien ou presque via les différents médias à leur disposition et portée. La question porte ici sur le statut et l'accessibilité de la langue anglaise : est-elle plus facile ou plus difficile que le français ? Ici, la question n'est pas de savoir si l'anglais est facile ou non, mais bien de le comparer à la langue française ; que nous avons voulu tenter de souligner comme étant latine et romane grâce à la deuxième question de ce sondage. Ainsi, l'idée est que les apprenants aient en main que le français et l'italien puissent avoir des similarités (ou non, selon leurs ressentis et représentations sociales) et voir ce qu'ils en concluent sur le fait que l'anglais soit plus facile que le français ou non. Différents éléments peuvent alors entrer en jeu : l'affection portée à la première langue étrangère côtoyée, l'affinité que l'on peut éprouver envers une langue, l'accessibilité matérielle que l'on a, ou encore la proximité que l'on attribue à une langue etc.

2. Unités lexicales : les bonnes associations

Après le sondage introduisant notre questionnaire, l'élève se retrouve face à des exercices numérotés et différents les uns des autres. Nous diviserons ces six exercices en deux catégories, dont nous analyserons la première ici (voir annexe 5 p. 79 et 80). Les trois premiers exercices visent bien sûr le lexique mais de façon isolée. Nous aurons alors affaire à des associations et de traductions d'unités lexicales. Les consignes sont toujours rédigées en italien et je suis présente en classe pour répondre aux moindres doutes et questions.

2.1. Premier exercice : traduire les mots français en italien

Notre projet de recherche interroge la compréhension de l'élève italien face au lexique français. Notre but ici est donc de lui proposer un mot français et de voir ce qu'il comprend. Ce premier exercice est alors composé de six mots français, les uns à la suite des autres et suivi d'un signe égal. Cela incite les élèves à trouver un équivalent en italien, une correspondance. Les mots proposés sont les suivants :

ANNEE =	FILLE =
CHOSE =	PARLER =
FENÊTRE =	SEPTEMBRE =

Ce sont des mots que les élèves ont déjà vus en classe, que l'on peut considérer comme transparents et accessibles pour qui n'aurait jamais étudié le français, et donc facilement reconnaissables pour qui l'aura étudié depuis quelques mois (le cas de la classe de *prima*) et qui ne provoquera donc aucun doute pour ceux qui l'étudient depuis quelques années (le cas de la classe de *terza*). Cet exercice renvoie alors à la stratégie n°1 dont nous faisions part plus haut : « les stratégies à succès, celles qui fonctionnent, qui assurent une compréhension presqu'immédiate souvent due à la transparence des mots d'une langue à l'autre. »

2.2. Deuxième exercice : QCM et questions pièges

Le deuxième exercice est un questionnaire à choix multiple composé de trois mots français, qu'il faut associer à un des trois mots italiens proposés. Les unités lexicales sont toujours isolées et sans contexte, et sont les suivantes :

HOMME	CASA
	UOMO
	OMONIMO
TRAVAILLER	LAVORARE
	VIAGGIARE
	TROVARE
GARE	GARA
	CORSA
	STAZIONE

Les mots n'ont évidemment pas été choisis au hasard et font échos à quelques erreurs relevées dans certaines classes. Ils font référence à la stratégie n°2 que nous avions établie : « les stratégies inopérantes, celles qui ne fonctionnent pas, qui induisent en erreur, les transferts erronés et faux-amis. » En effet, toujours comparant le français à l'anglais, nous avons proposé le mot *homme* (*uomo* en italien) qui pourrait sonner comme *omonomino* (*homonyme*) mais aussi et surtout rappeler le mot *home*, *maison* en anglais, *casa* en italien. De la même façon, *travailler*, qui se dit *lavorare* en italien, rappelle le mot *travel* en anglais, *voyager*, *viaggiare* en italien. Et enfin, *gare*, qui se dit *stazione* en italien et qui est un mot semblable à *gara* qui veut cependant dire *course* ou *compétition.* Ainsi, les unités lexicales choisies ici ont pour objectif non pas de piéger l'élève mais bien de comprendre quelle stratégie il met en place et surtout quelle influence agit sur son choix. Est-ce une influence de l'anglais ? De l'italien ? D'aller au plus compliqué ? Ou au contraire au plus simple ?

2.3. Troisième exercice : associations d'UL à leurs contraires

Le troisième et dernier exercice de cette première catégorie invite l'élève à associer une unité lexicale à son contraire. Il se retrouve face à deux colonnes, de dix mots chacune, qui sont les suivants :

Avant	X	X	Après
Bas	X	X	Chaud
Devant	X	X	Début
Droite	X	X	Derrière
Fin	X	X	Eté
Froid	X	X	Gauche
Grand	X	X	Haut
Hiver	X	X	Petit
Plein	X	X	Sucre
Sel	X	X	Vide

Ce troisième exercice en revanche fait référence à la première mais aussi à la troisième stratégie, celle des « stratégies impossibles : celles qui n'existent pas, lorsque l'apprenant se retrouve face à un mot qui ne lui évoque rien ». En effet, nous retrouvons à la fois des mots particulièrement transparents, citons *grand* (*grande*), *bas* (*basso*) ou encore *fin* (*fine*) etc. et des mots opaques comme par exemple *gauche* (*sinistra*) ou *après* (*dopo*). Les autres sont peut-être moins évidents mais peuvent peut-être se deviner, citons *hiver* (*inverno*), *sucre* (*zucchero*) etc. Cet exercice a donc pour but d'interroger l'élève sur ses capacités d'intuition. Lorsqu'il a reconnu un mot dans la colonne de gauche (qui contient la plupart des mots transparents ou du moins plus accessibles) il lui vient alors le contraire en italien, qu'il tente ensuite d'associer à un mot français de la colonne de droite. Ainsi, nous imaginons une démarche du type « si *grand* veut dire *grande*, le contraire de *grande* est *piccolo*, il s'agit alors de trouver l'équivalent de *piccolo* en français ; si je ne sais pas comment cela se dit, je cherche un mot qui pourrait lui ressembler, par exemple un mot qui commence par un *p*, comme *petit* dans la colonne de droite ».

3. Mises en contexte et productions

Les trois autres exercices de ce questionnaire, contrairement aux trois premiers, ne sont pas sur des unités lexicales isolées, mais bien sur des phrases et/ou des mises en contexte (voir annexe 5 p. 81, 82 et 83). Il est alors demandé à l'apprenant de presque faire un travail de production, à partir de son activité de compréhension lexicale ; ce qui posera peut-être davantage problème aux élèves de *prima*.

3.1. Quatrième exercice : phrases à traduire

Ce quatrième exercice et premier de la deuxième catégorie du questionnaire est composé de cinq phrases assez courtes mais complexes :

1. Il y a de la neige dehors, dans le jardin, mais le soleil arrive alors j'ai peur.
   ……
2. Je marche sur un sentier et suis mon chemin.
   ……
3. Le Père-Noël passe par la cheminée.
   ……
4. La ville est inoccupée, c'est inquiétant.
   ……
5. Tu prends la voiture pour aller chez ta tante ?
   ……

La première est complètement transparente ou presque, seuls les mots *neige* (mais qui a été déjà vu en classe et ce dès la première année) et *dehors* (qui s'utilise cependant

aussi en italien pour parler de la terrasse des bars et restaurants par exemple) pourraient en théorie poser problème. La deuxième porte à confusion car cela donnerait « *cammino su un sentiero e seguo il mio cammino* », l'élève en voyant le verbe « *marcher* » reconnaitra peut-être le verbe « *marciare* » en italien et comprendra l'idée générale avec ensuite le mot transparent *sentier*, mais se retrouvera peut-être perdu avec le verbe « *je suis* » : être ou suivre ? La troisième phrase reprend des mots vus en classe lors de la période de Noël et le lexique qui va avec, qui est somme toute, assez accessible. Les majuscules aidant, il ne devrait a priori pas y avoir de difficulté, encore faut-il que l'élève s'en souvienne. La quatrième est elle aussi assez transparente mais peut-être trop, le mot ville a tendance à être associé au mot villa. Inquiétant se dit *preoccupante*, mais le mot *inquietante* existe, bien que plus rare. La cinquième et dernière phrase en revanche contient le mot voiture qui laisse souvent perplexe, malgré son équivalent peu usité mais bien italien : *vettura*. Cet exercice posera alors problème pour les élèves qui n'ont pas encore pour grande habitude de rédiger des phrases en français (citons les élèves de *prima*) mais aussi pour ceux qui n'ont pas forcément un lexique très riche dans leur propre langue, en italien.

3.2. Cinquième exercice : compréhension routière

Le cinquième exercice présente une série de trois panneaux routiers (voir annexe 5, p. 81). Ils ne sont pas mis en contexte dans le sens où on ne voit pas la route ou la situation autour, mais la consigne explicite clairement qu'il s'agit là de panneaux routiers, confirmé par la typographie et le design typique de ces derniers à travers le monde. Le premier indique « route barrée à 300m » qui se dirait « *strada chiusa 300m* » ; seulement les mots *rotta* et *sbarrata* existent et pourraient éventuellement aider à comprendre le sens. Le deuxième « cédez le passage » pourrait être traduit comme « *cedete il passaggio* » littéralement, mais ne se dirait pas et surtout n'existe pas dans le code de la route italien ; à voir si les élèves comprennent malgré tout le sens et voient la transparence dans ces trois mots. Enfin, le troisième et dernier panneau « interdit aux vélos » posera sûrement problème car le mot *vélo* ne ressemble en rien à *bici* mais rappelle fortement *velocità* (vitesse) ou *velox* (radar) qui sont deux mots en rapport avec le code de la route.

3.3. Sixième exercice : des photos et une chronologie

Le sixième et dernier exercice est composé de trois photos (voir annexe 5 p. 82). La première représente un champ, la deuxième un tracteur et la troisième le champ moissonné. Il est demandé aux élèves de décrire ce qu'il s'est passé, en suivant la chronologie des images et en s'aidant d'une liste de vocabulaire proposée. Les mots de lexique sont pour la

plupart transparents, mis à part les mots avant/après qui a été un des inputs de ce projet de recherche. En effet, j'ai remarqué dès le début d'année que même après trois ans de français, les italiens confondent avant et après. J'ai essayé de comprendre les raisons de cette erreur et après plusieurs réflexions et échange avec mes élèves, il est ressorti que :

- Le son [pr] de « après » se retrouve dans « prima »
- « Avant » fait penser à « avanti » et donc à une idée d'aller de l'avant, de partir et donc à l'après

Des moyens mnémotechniques ont alors été proposés, notamment penser qu'en cours d'histoire on dit « avanti cristo » pour parler d'avant l'an 0 mais les résultats n'ont pas été très concluants. Cet exercice basé sur la chronologie avec comme mots proposés dans la liste de vocabulaire « avant » et « après » était un moyen de vérifier ce qu'il en était. Notons par ailleurs que ce dernier exercice peut être plus difficile à réaliser pour les élèves de *prima* car il s'agit ici de former des phrases en français. Nous verrons ce qu'il en est grâce à l'étude des résultats récoltés.

Chapitre 9. Résultats

Les six exercices et le sondage introductif de ce questionnaire nous ont permis de mettre les élèves italiens à l'épreuve. Le but était de comprendre leur ressenti face aux langues qu'ils étudient mais aussi les stratégies et les influences possibles lorsqu'il s'agit de comprendre le lexique français. Voyons à présent quels résultats nous sont parvenus et ce que nous pouvons en déduire.

1. Les Italiens face au français

Le terme « face » repris également dans le titre de ce mémoire et projet de recherche n'a pas été choisi par hasard. Nous avons voulu indiquer par-là que les élèves se retrouvent confrontés au lexique français, à la langue française. Non pas que la compréhension de cette dernière soit une épreuve insurmontable qui implique d'y devoir faire face, mais bien pour désigner ce face à face entre deux langues romanes, latines, et les résultats qu'il entraîne. Sur les 19 élèves de la classe de *prima* présents, nous ne conserverons que 17 copies, et sur les 22 de la classe de *terza*, 21 ; les trois copies mises de côté ayant été laissées blanches ou irrecevables.

1.1. Représentations sociales et difficultés d'accès

Le sondage qui introduit notre questionnaire a donné quelques résultats intéressants. Rappelons ici les trois questions qui leur ont été posées et confrontons les réponses des deux classes :

- Apprendre le français est plutôt : DIFFICILE ou FACILE ?

Sur les 17 élèves de *prima*, 8 ont répondu que le français est difficile contre 9 qui le considèrent facile. Les avis sont partagés mais la facilité l'emporte, même de peu. En revanche, les 21 élèves de *terza* ont été 12 à répondre que le français est difficile. La difficulté l'emporte alors largement pour ceux qui l'étudient depuis maintenant trois ans.

- Trouves-tu le lexique plutôt : SIMILAIRE ou DIFFERENT de l'italien ?

Des résultats toujours très serrés chez les élèves de *prima* qui sont 8 à considérer que le français est similaire à l'italien contre 9 qui le trouvent différent. La tendance s'inverse ici puisque les élèves de *terza* trouvent en revanche que le français est similaire à l'italien avec un taux de réponses de 14/21.

- L'anglais est pour toi plus FACILE ou plus DIFFICILE que le français ?

Enfin, les deux classes s'accordent à dire que l'anglais est plus facile que le français, avec un résultat écrasant de 16/17 chez les élèves de *prima* et de 17/21 chez les élèves de *terza*.

Ainsi, selon nos 39 copies récoltées, nous en concluons que le français est plus facile pour les élèves de *prima* que pour les élèves de *terza*. Le français apparaît comme plus similaire à l'italien pour les élèves de *terza*. Et enfin tous considèrent que l'anglais est plus facile que le français.

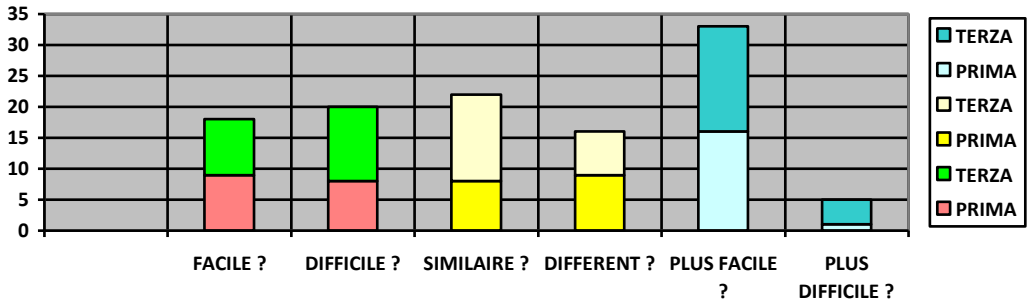


Figure 3

1.2. Anglais ou français ?

De façon assez surprenante, tous s'accordent sur le fait que la langue anglaise est plus facile que le français. Or, la majorité d'entre eux considèrent que le lexique français est similaire au lexique italien ; en diraient-ils autant du lexique anglais ? Qu'est-ce qui les pousse alors à répondre ainsi ? Nous l'avons vu, les élèves italiens apprennent l'anglais dès l'école primaire. De plus, à l'heure de la mondialisation, l'anglais est partout. Nous en conclurons donc que si l'anglais leur semble plus facile, c'est probablement parce qu'ils l'étudient depuis plus longtemps, la côtoient régulièrement et sont donc plus à l'aise avec cette langue. Notons cependant qu'étudier une langue depuis plus longtemps ne veut pas toujours tout dire. En effet, les élèves de *terza* qui étudient le français depuis au moins trois ans, ont été seulement 9/21 à dire qu'ils trouvaient le français facile contre 9/17 des élèves de *prima* qui ne l'étudient que depuis quelques mois. Les relations et affinités créées envers une langue jouent donc un rôle important dans l'accès à cette dernière.

1.3. Résultats généraux et différence de niveau

Les questionnaires ont été distribués de façon égale aux deux classes, malgré leur différence de niveau. Ainsi, comme nous l'avons pressenti, les élèves de *prima* ont eu plus de difficultés à répondre aux trois derniers exercices, ceux de la deuxième catégorie dont

nous faisions part plus haut. Ainsi, il ne sera pas évident de faire un bilan commun des réponses et résultats récoltés, cependant, nous remarquerons que les influences semblent être les mêmes dans les deux paquets de copies et que les stratégies mises en place se font écho d'une façon ou d'une autre.

2. Résultats détaillés

Nous commencerons ici par nous intéresser aux résultats détaillés des trois premiers exercices de ce test afin d'en comparer les résultats pour enfin analyser les résultats des trois derniers et ce qu'ils impliquent.

2.1. Surprises et traductions inattendues

Le premier exercice qui consistait à traduire des unités lexicales isolées en italien ne devait, a priori, pas présenter de difficulté particulière. Les 6 mots choisis sont transparents et ont été aussi vus en classe par les élèves de *prima* comme de *terza*. Les 39 copies dévoilent en effet des traductions justes de chaque mot. A l'exception surprenante du mot « chose ». Lors de l'élaboration de ce questionnaire, nous n'avions absolument pas considéré que ce mot, similaire à l'italien (chose / *cosa*), puisse poser problème… bien au contraire ! Aucun élève de *prima* n'a su donner la bonne réponse. Nous comptons :

- 10 copies sans réponse
- 7 copies proposant comme traduction : *scegliere* (choisir – 2), *scarpa* (chaussure – 2), *chiudere* (fermer – 2) et *sedia* (chaise – 1)

Les élèves de *terza* en revanche ont été 7/21 à trouver la bonne réponse mais :

- 4 copies sont sans réponse
- 11 copies proposent : *scegliere* (choisir – 9), *scarpa* (chaussure – 1) et *chiudere* (fermer – 1)

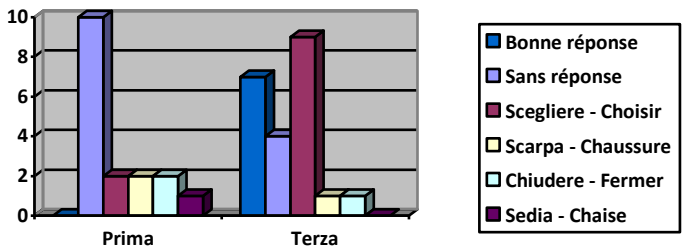


Figure 4

Les traductions proposées sont ici sans appel : l'anglais l'emporte. En effet, il suffit de transférer tous ces mots en anglais et nous obtenons : *choose, shoes* et *close*. L'influence de ces transferts est alors ici claire, les élèves, quel que soit leur niveau, sont passés par l'anglais. Certes le mot était transparent, mais pas la langue visée. Notons cependant qu'un élève de *prima* nous a proposé le mot chaise, étudié en classe et qui pourrait sonner en effet comme chose. Ce résultat, dès le premier exercice a été une grande surprise et a confirmé nos doutes et observations sur l'influence de l'anglais quant à la compréhension des Italiens face au lexique français.

2.2. Tomber dans le panneau

Les autres exercices en revanche avaient été pensés non pas de façon à piéger les élèves mais bien à les faire réfléchir et à adopter une attitude déductive. Nous n'avons pas été déçue des résultats étant donné que :

- « Homme » a été associé à « uomo » par 30 élèves sur 38 (11/17 pour la *prima* et 19/21 pour la *terza*).
- Cependant, « travailler » a trompé 19 élèves (7/17 pour la *prima* et 12/21 pour la *terza*) qui l'ont associé, comme pressenti, à « voyager » influencés par « travel » en anglais. Cette erreur avait été observée dans certaines classes et est, de toute évidence, récurrente. Notons que le résultat de la *prima* arrive à égalité avec la bonne traduction puisque 7/17 ont donné la réponse juste de « travailler » contre 10/21 chez la *terza*.
- De la même façon, « gare » mot transparent mais faux-ami n'a été reconnu que par une personne seulement chez les élèves de *prima* qui l'ont tous associé à « gara » (course). Les élèves de *terza* en revanche, qui ont vu ce mot quelques semaines avant la réalisation de ce test, ont été 18/21 à répondre correctement.

Cet exercice a posé moins de difficulté que ce à quoi nous nous attendions et les résultats sont plutôt satisfaisants, même si tous ou presque sont tombés dans le panneau avec le verbe « travailler ». En ce qui concerne les panneaux justement, nous avons retrouvé beaucoup de traductions auxquelles nous nous attendions, à l'exception de « route barrée 300m » qui a souvent été associé à « *rotonda* » (rond-point) mais surtout à « *ruota* » (roue), ainsi qu'à « *curva* » (virage) ou à « *girare* » (tourner). Si nous expliquons ces deux derniers uniquement grâce au contexte, « *rotonda* » et « *ruota* » peuvent, eux, graphiquement être associés à « route » ? Notons qu'une copie nous a également proposé

comme traduction « il y a un bar à 300m » en coupant le « barrée » en deux sur le questionnaire.

Nous ne nous attendions pas non plus à une traduction de « cédez le passage » en « *passaggio a livello* » (passage à niveau) et encore moins à « interdit aux vélos » en « *interventi con veleni* » (interventions avec poisons). La plupart des autres copies, de la *prima* comme de la *terza*, ont traduit littéralement ce qu'ils lisaient, même si cela n'a pas de sens et/ou ne se dit pas en italien (« *cedere il passaggio* » par exemple).

Le mot « vélo », quant à lui, a été associé, comme nous le pressentions, au mot « *velocità* » (vitesse) par (9 de *prima* + 4 de *terza*) 13/38 et au mot « *autovelox* » (radar) par (6 de *prima* + 2 de *terza*) 8/38 des élèves. Cinq élèves de *terza* ont reconnu le mot vélo mais n'ont pas compris « interdit » et les copies restantes (13/38) n'ont rien rempli.

2.3. Transparence et latinité

Les résultats de l'exercice sur les panneaux, à l'inverse des deux autres exercices analysés, font preuve d'un raisonnement différent, sans influence de l'anglais, mais bien de l'italien en tant que langue romane. Ici les élèves en voyant cette association de lettres et grâce au contexte défini ont su associer la plupart des mots français à leur équivalent italien. Même si les réponses ne sont pas toujours correctes, leurs propositions démontrent la recherche d'une transparence entre des mots d'origine romane. Ainsi, « route » a été associé à « *ruota* » (roue), « passage » à « *passaggio* » et « vélo » à « *velocità* (vitesse). Le sens n'a pas toujours été là, mais la transparence lexicale si.

3. Bilan de ce projet de recherche

Notons que les résultats récoltés ne portent que sur quatre exercices, or nous en avions conçu six. En effet, le troisième exercice, celui qui impliquait d'associer un mot à son contraire, a été partiellement réalisé par nos élèves, quel que soit le niveau ; le quatrième en revanche n'a pas du tout été compris. Le relevé de ces résultats en sera alors très peu représentatif.

3.1. Un succès et des erreurs

A moins que, au contraire, peut-être que ne pas avoir de résultats est encore plus représentatif ? Car cela signifierait en effet que quelque chose n'a pas fonctionné, n'a pas été compris ou plutôt mal expliqué. Nous avions annoncé précédemment la possibilité que notre questionnaire contienne des erreurs ou puisse porter à confusion, le fait d'avoir deux

exercices sur six peu complétés ou mal compris nous confirme cette hypothèse. Nous avons alors réétudié les consignes et il semblerait en effet qu'elles aient manqué de clarté. Le quatrième exercice notamment, lorsqu'il a été fait, n'a, à l'exception de 6 copies sur 38, pas été rempli correctement. La consigne était « observe ces trois images et essaye d'expliquer, en français, l'évolution des photos ». L'idée était donc qu'en s'appuyant sur la liste de vocabulaire à leur disposition, les élèves rédigent deux ou trois lignes de type « ce sont des photos de la campagne, avant il y a un champ avec de l'herbe, puis un tracteur récolte les plantes, et après le champ est vide, il n'y a plus d'herbe ». Cependant, nous avons récolté des mots isolés de la liste de vocabulaire, inscrits sous les photos, ou bien les mots de la liste reliés aux images correspondantes ; sans phrase aucune. D'autres ont traduit les mots de la liste de vocabulaire en italien, sur le modèle des exercices précédents. L'erreur vient sûrement de la consigne, qui aurait dû préciser qu'il fallait rédiger des phrases, mais aussi du fait qu'il n'y a pas de lignes en bas des trois images afin d'inviter les élèves à rédiger leurs textes. Ces lignes manquent aussi à l'exercice trois, pour lequel les apprenants devaient « associ[er] le mot à son contraire (et essay[er] d'en indiquer le sens) ». Or où devaient-ils l'indiquer ? En effet, les lignes n'avaient pas été prévues et nous avions simplement imaginé qu'ils l'auraient indiqué à côté du mot correspondant ; ce que la majorité a fait. D'autres en revanche, n'ont rien écrit et se sont contentés de relier les mots, parfois un peu au hasard. Nous nous félicitons malgré tout de la réalisation de ce questionnaire et surtout de la grande collaboration dont les élèves ont su faire preuve ainsi que du soutien de toute l'équipe pédagogique du collège. Malgré ces quelques erreurs et/ou réponses incomplètes notre bilan reste très positif.

3.2. Bilan professionnel

En effet, ce projet de recherche a été d'une part intéressant à élaborer et à réaliser et d'autre part passionnant à analyser après l'avoir proposé en classe. D'un point de vue professionnel, cela m'a permis de mettre des mots sur des observations dont j'étais témoin depuis plusieurs mois et de pouvoir défier mes élèves grâce à des exercices et activités créés de toutes pièces. J'ai également pu longuement échanger avec mes collègues enseignantes de français afin de mettre en commun nos remarques et observations sur des erreurs courantes, communes et nos différents soupçons les concernant. L'une d'elles m'a fait part d'une autre erreur récurrente influencée par l'anglais : « j'avec » un mix croisé de « j'ai » et « I have » tout en conservant un vocabulaire français. Je n'ai encore jamais été témoin de cette création linguistique mais cela a fait accroître ma curiosité et mon envie de

développer ce projet de recherche et d'en savoir plus sur l'interlangue de mes apprenants, leurs influences et les stratégies mises en place. Cela m'a appris à être davantage à leur écoute, à relever leurs erreurs et à en comprendre l'origine afin de pouvoir leur proposer des méthodes et moyens mnémotechniques et les aider à différencier les langues qu'ils apprennent… ou non.

3.3. Bilan personnel

Passionnée par les langues étrangères depuis toujours et comme annoncé plus haut, je parle couramment quatre langues et tends parfois à les confondre ou à me perdre dans les différents lexiques et/ou syntaxes. C'est une expérience à la fois belle et contraignante mais qui atteste d'une certaine richesse linguistique et culturelle. Ainsi, je n'ai de cesse de répéter à mes élèves de continuer à apprendre les langues, à les pratiquer et à essayer d'en comprendre le plus possible. Certains me répondent que les langues sont difficiles, que le français notamment est imprononçable, que ce n'est qu'un ensemble de lettres inutiles qui ne se prononcent pas mais qui sont là etc. et ont tendance à se bloquer rien qu'à l'idée que puisqu'ils ne parlent pas la langue, ils ne la comprennent pas. J'ai proposé un jeu à plusieurs de mes classes et leur ai exposé un texte trouvé sur internet, écrit en europanto et disponible en annexe[15]. Cette langue fictive (inventée par ailleurs par un auteur italien Diego Marani) est un mélange de français, d'allemand, d'espagnol et d'anglais. Mes élèves sont italiens, et n'ont étudié que l'anglais et le français, parfois depuis peu ; et pourtant ils ont tout compris. Tout excités et surpris, ils en ont parlé pendant des heures et voir ce succès d'intercompréhension entre langues romanes, et pas seulement, a été la plus belle récompense.

[15] Annexe 6 p. 83

Discussion

De nombreuses questions ont été soulevées lors de cet écrit, regardant les stratégies, les influences, les relations et représentations des étudiants italiens face à la langue française. Ainsi, nous nous sommes demandé si la compréhension pouvait être permise grâce à l'idée générale, à l'ensemble de la phrase, au thème abordé ou bien grâce au mot seul et individualisé ? Si les problèmes de compréhension venaient de la façon dont une UL était écrite ? Si des termes, linguistiquement similaires, recouvraient la même réalité ? Nous nous sommes penché sur la question de l'enseignement, afin de savoir si la stratégie en tant que telle pouvait s'enseigner ? Si les ressemblances entre les langues romanes pouvaient faciliter un accès à la compréhension ? Et si d'autres influences entraient en jeu ? De façon plus générale, nous avons cherché à savoir quelles ressources ou stratégies sont mobilisées par les Italiens face au lexique français ? Notre public de collégiens a été confronté à des exercices de compréhension du lexique français et a su faire part de la façon dont il considère cette deuxième langue étrangère qui lui est enseignée.

Nous avons alors pu relever que le français est perçu comme une langue difficile d'accès et que la ressemblance, due à l'origine linguistique romane qu'elle entretient avec l'italien, n'est pas toujours perçue. Cependant, les exercices proposés ont rendu compte de la capacité d'un bon nombre d'entre eux à faire le lien entre le mot français et le sens italien. Ainsi, nous pourrions en conclure que la compréhension est certes due à l'idée générale et au contexte, mais aussi aux similitudes graphémiques des UL isolées, puis mises les unes avec les autres, jusqu'à créer des phrases et à produire un sens général.

Un transfert de connaissances, de savoir et d'interprétation a alors lieu. L'apprenant lecteur déchiffre l'UL française et fait le lien avec ce qu'il connait déjà ; il puise dans les ressources de son répertoire verbal. Ce dernier est composé de toutes les langues que l'apprenant retient comme disponibles et accessibles et permet donc d'influencer son apprentissage et son acquisition linguistiques. Ainsi, d'autres langues, mais pas seulement, permettent la compréhension d'un mot étranger ; nous parlons alors d'intercompréhension.

Les ressources et les stratégies mobilisées sont alors multiples, et apparaissent comme conscientes ou inconscientes, mais toujours produites par l'apprenant seul. Nous pouvons alors remettre en question notre classement des trois stratégies annoncé en première partie. En effet, une stratégie ne peut pas, par définition, être inopérante ou

impossible. Elle est forcément, ou en tous cas se veut, à succès. Une stratégie peut être enseignée et transmise à l'apprenant, mais c'est à lui de se l'approprier et de la mobiliser en temps voulu.

Notre projet de recherche portait sur la compréhension écrite du lexique français, il serait intéressant, dans un deuxième temps, de s'interroger sur la compréhension orale voire même sur la production. Nous pourrions alors nous demander si les stratégies et les influences sont les mêmes quelle que soit l'activité proposée ?

Conclusion

Ce projet de recherche a permis de mettre en lumière nombreuses de nos observations en tant qu'enseignante. Il s'agissait, via cet écrit, de rendre compte et de comprendre de quelle(s) façon(s) nos élèves reçoivent les informations que nous leur transmettons mais pas seulement. En effet, nous enseignants ne sommes pas les seuls vecteurs des informations qu'ils reçoivent et nous voulions étudier ici la réaction de nos élèves face à une activité de compréhension du lexique français.

Nous avons vu que, de façon consciente comme inconsciente, des stratégies d'apprentissage se mettent en place. L'apprenant découvre une unité lexicale ou un ensemble de mots et tente d'en comprendre le sens. Pour cela, il peut s'appuyer sur plusieurs facteurs. L'un d'eux est la ressemblance graphique. En effet, nous avons noté les similarités mais aussi les différences entre langues romanes et étudié la relation linguistique entre l'italien et le français. Diverses influences entrent alors en jeu pour faciliter l'accès à une langue. Elles peuvent être d'ordre linguistique mais aussi culturel, générationnel, méthodologique et contextuel. Ces influences peuvent avoir une action positive comme négative. Nous l'avons vu et notre questionnaire en a été la preuve, des influences translinguistiques s'opèrent, notamment avec la langue anglaise largement présente dans le répertoire verbal de nos apprenants. Ainsi, notre projet de recherche et le test proposé en classe nous ont permis de rendre compte et de vérifier et confirmer nos hypothèses et théories annoncées au début de cet écrit ; mais aussi de soulever de nouveaux points importants.

En effet, relever des stratégies et influences est un travail passionnant et infini car elles se cachent même là où on ne s'y attend pas (citons l'exemple du mot « chose » présent dans le questionnaire) et les faire émerger dépendra beaucoup du contexte. Nous conclurons ce projet en insistant sur le fait que l'accès à une langue, qu'elle fasse partie de la même famille linguistique que notre langue de référence ou non, dépend de nombreux paramètres. La relation entretenue avec la langue visée en est un particulièrement important. L'autre sera la reconnaissance et association graphémique entre deux mots de langues différentes.

Bibliographie

Aleksandrova, T. & Matthey, M. (2019). *Théorie de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères.* Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ?, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 30 juin 2009, URL : http://journals.openedition.org/aile/1698 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.1698 (consulté le 13 juillet 2021).

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [en ligne] https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education (consulté le 20/06/2021).

Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. Revue des sciences de l'éducation*, 47–67. https://doi.org/10.7202/018989ar (consulté le 22/06/2021).

Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette livre.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Les Editions Didier [en ligne] https://rm.coe.int/16802fc3a8 (consulté le 23/06/2021).

Carrasco Perea, E., & Masperi, M. (2004). L'analyse contrastive au service des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. In Boyer, H. (dir) *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions.* L'Harmattan. hal-01968857

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, avec la collaboration de Deltour Sarah. Mardaga, Psychologie et Sciences humaines, 288 pages. ISBN : 9782870098462. DOI : 10.3917/mard.dufa.2003.01. URL : https://www.cairn.info/le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782870098462.htm

Degache, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol.* Thèse de doctorat. Grenoble: Université Stendhal.

Degache, C. (2017). *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão,* Universidade de São Paulo Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP).

Degache, C., & Garbarino, S. (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. Nouvelle édition [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, (généré le 05 mai 2019). ISBN : 9782377470501. DOI : 10.4000/books.ugaeditions.2070.

Degache, C. (2000). La notion de “stratégie” dans l’espace interdidactique, In J. Billiez, J., Foerster, C. & Simon, D.-L., (éds.), *La didactique des langues dans l’espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.

Degache, C. (2020). *Stratégies et apprentissage des langues : définir les stratégies d’apprentissage*. Grenoble : Lidilem, Université Grenoble Alpes.

Doyé, P. (2005). *L’intercompréhension, guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Conseil de l’Europe.

Franchon Cabrera, C. (2017). Les mots en jeu : une stratégie intercompréhensive des langues romanes. In Degache, C. & Gabarino, S., (dir.) *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. Nouvelle édition [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, (généré le 05 mai 2019). ISBN : 9782377470501. DOI : 10.4000/books.ugaeditions.2070. 101 – 114.

Hammaberg, B. (2006). Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [en ligne] mis en ligne le 30 juin 2009 URL : http://journals.openedition.org/aile/1641 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.1641 (consulté le 13 juillet 2021).

Masperi, M. (1996). *Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l’italien par des francophones débutants*. Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures, 104, Didier, 491-502.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Heinle&Heinle Publishers, Boston, Massachusetts, USA.

Rodrigues, C. (2017). Stratégies lexicales d’intercompréhension pour l’apprentissage de l’anglais en IUT. In Degache, C. & Gabarino, S., (dir.) *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. Nouvelle édition [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, (généré le 05 mai 2019). ISBN : 9782377470501. DOI : 10.4000/books.ugaeditions.2070. 133 – 148.

Simone, R. (2010). *Enciclopedia dell’italiano*. Treccani [en ligne] https://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-romanze-e-italiano_(Enciclopedia-dell'Italiano) (consulté le 20/06/2021)

Sitographie

Conseil de l'Europe :
https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education (consulté le 20/06/2021)
https://rm.coe.int/16802fc3a8 (consulté le 23/06/2021)

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) :
https://www.cnrtl.fr/definition/lexique (consulté le 15/06/2021)
https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)
https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)
https://www.cnrtl.fr/etymologie/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)
https://www.cnrtl.fr/etymologie/strat%C3%A9gie (consulté le 18/06/2021)

Dictionnaire Larousse :
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strat%c3%a9gie/74818 (consulté le 18/06/2021)

Researchgate : https://www.researchgate.net/profile/Osamu-Takeuchi/publication/320407582/figure/tbl3/AS:631633342365737@1527604532633/Classification-System-Developed-by-O-Malley-et-al.png (consulté le 22/06/2021)

Treccani : https://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-romanze-e-italiano_(Enciclopedia-dell'Italiano)/ (consulté le 20/06/2021)

Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Similarit%C3%A9_lexicale (consulté le 07/07/2021)

Sigles utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

DAD : Didattica A Distanza (didactique à distance, autrement dit les cours en ligne)

L1 : Langue première (par ordre d'acquisition, de présence mentale ou de compétence)

L2 : Langue seconde (par ordre d'acquisition, de présence mentale ou de compétence)

L3 : Troisième langue (par ordre d'acquisition, de présence mentale ou de compétence)

LDA : Langue Déjà Acquise

LE : Langue Etrangère

MIUR : Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Ministère de l'éducation italien)

TBI : Tableau Blanc Interactif

UL : Unité Lexicale

Table des illustrations

Figure 1 - Taxonomie Bégin 14
Figure 2 - Stratégies de Chamot et O'Malley.....15
Figure 3 – Graphique 1 58
Figure 4 – Graphique 2 59

Table des annexes

Annexe 1 Taxonomie Bégin (2008) 73
Annexe 2 Taxonomie de Chamot & O'Malley (1990) 74
Annexe 3 Taxonomie de Oxford (1990) 75
Annexe 4 Photos de la classe en DAD 78
Annexe 5 Questionnaire 79
Annexe 6 Texte en europanto proposé en classe 83

Annexe 1
Taxonomie Bégin (2008)

Taxonomie des stratégies d'apprentissage

Stratégies métacognitives	
Anticiper	
S'autoréguler	
Stratégies cognitives	
De traitement	D'exécution
Sélectionner	Évaluer
Répéter	Vérifier
Décomposer	Produire
Comparer	Traduire
Élaborer	
Organiser	

Annexe 2
Taxonomie de Chamot & O'Malley (1990)

Strategies		Definition
	⟨Metacognitive Strategies⟩	
1.	Planning	Previewing the main ideas or concepts of the materials to be learned
2.	Selective Attention	Deciding in advance to attend to specific aspects of input and to ignore distracters
3.	Self-Management	Understanding the conditions that help one accomplish language tasks and arranging for the presence of those conditions.
4.	Self-Monitoring	Checking one's comprehension or production
5.	Problem Identification	Identify an aspect of the task that hinders its successful completion
6.	Self-Evaluation	Judging how well one has learned
	⟨Cognitive Strategies⟩	
1.	Repetition	Repeating a chunk of language
2.	Resourcing	Using target language reference materials
3.	Grouping	Classifying chunks according to their attributes
4.	Note-taking	Writing down important information or a summary of information
5.	Deduction/Induction	Applying rules to understand or making up rules based on analysis
6.	Substitution	Selecting alternative approaches, or revising plans
7.	Elaboration	Relating new information to prior knowledge
8.	Summarization	Making a summary of information
9.	Translation	Rendering ideas from a language to another in a relatively verbatim fashion
10.	Transfer	Using previous linguistic knowledge or prior skills to promote comprehension or production
11.	Inferencing	Using information in text to guess meanings, or predict outcomes
	⟨Social/Affective Strategies⟩	
1.	Questioning for Clarification	Eliciting additional information from a conversation partner
2.	Cooperation	Working together with peers to solve a problem, pooling information, or getting feedbacks
3.	Self-talk	Reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent
4.	Self-reinforcement	Providing personal motivation by arranging rewards for oneself

Adapted from Chamot & O'Malley (1987) and O'Malley & Chamot (1990)

Annexe 3
Taxonomie de Oxford (1990)

	Catégorie		Stratégie individuelle
MÉMOIRE	Créer mentalement des liens	1	Grouper
		2	Associer/Élaborer
		3	Remettre les mots dans leur contexte
	Employer des images et des sons	4	Employer des images
		5	Faire une carte sémantique
		6	Employer des mots clefs
		7	Répéter silencieusement pour mémoriser
	Réviser	8	Révision structurée
	Agir	9	Réaction physique ou sensorielle
		10	Employer des techniques mécaniques

COGNITIVES	S'exercer	1	Répétition
		2	Exercices formels à l'oral et à l'écrit
		3	Reconnaître et réutiliser des formules et modèles
		4	Recombinaison
		5	Exercices en situation naturelle
	Recevoir et envoyer des messages	6	Compréhension rapide
		7	Employer des ressources pour enregistrer et envoyer des messages
	Recourir à l'analyse et au raisonnement	8	Réfléchir par déduction
		9	Analyse des expressions
		10	Analyse contrastive
		11	Traduction
		12	Transfert
	Structurer les données d'entrée et de sortie	13	Prendre des notes
		14	Résumer
		15	Surligner

COMPENSAT.	Deviner intelligemment	1	Se servir d'indices linguistiques
		2	Se servir d'autres indices
	Surmonter ses limites langagières	3	Recourir à la langue maternelle
		4	Se faire aider
		5	Le mime ou les gestes
		6	Éviter la communication en partie ou totalement
		7	Choisir le thème avec circonspection
		8	Ajuster ou adapter le message
		9	Inventer des mots
		10	Employer une circonlocution ou un synonyme

MÉTACOGNIT.	Centrer son apprentissage	1	Prendre du recul pour faire le lien avec le connu
		2	Prêter attention
		3	Retarder l'expression orale pour mieux écouter
	Structurer et planifier son apprentissage	4	Se renseigner sur l'apprentissage des langues
		5	Organiser
		6	Se fixer des objectifs
		7	Identifier le but d'une tâche langagière (écouter/lire/parler/écrire dans un but donné)
		8	Planifier une tâche langagière
		9	Rechercher des occasions pour s'entraîner
	Évaluer ses progrès	10	Contrôle de son travail
		11	Autoévaluation

AFFECTIVES	Minimiser son anxiété	1	Se servir de techniques de relaxation, de respiration et de méditation
		2	Ecouter de la musique
		3	Rire et faire rire
	Se motiver	4	Positiver
		5	Prendre des risques mesurés
		6	Se récompenser
	Écouter ses émotions	7	Écouter son corps
		8	Se servir de listes pour vérifier ses progrès
		9	Rédiger un journal d'apprentissage
		10	Parler de ses émotions

S O C I A L.	Poser des Questions	1	Demander une clarification ou une vérification
		2	Demander des corrections
	Coopérer avec autrui	3	Coopérer avec des co-apprenants
		4	Coopérer avec des usagers compétents de la langue cible
	Comprendre les autres et s'identifier à eux	5	Développer l'entente culturelle
		6	Prendre conscience des pensées et des sentiments d'autrui

Tableau récapitulatif à partir de Degache, C. (2020) *Stratégies et apprentissage des langues : définir les stratégies d'apprentissage*. Lidilem, Université Grenoble Alpes

Annexe 4
Photos de la classe en DAD



Photo 1 : le bureau de l'enseignante, entre le TBI et l'ordinateur, connecté avec l'aula Z



Photo 2 : la salle de classe, les bureaux individuels et espacés, le micro au plafond pour que les élèves de l'aula Z puissent entendre leurs camarades

Annexe 5
Questionnaire

QUESTIONNARIO SULLA LINGUA FRANCESE

Per te, imparare il francese è abbastanza : **DIFFICILE** o **FACILE**

Trovi il lessico abbastanza : **SIMILE** o **DIVERSO** dall'italiano

L'inglese è per te più **FACILE** o più **DIFFICILE** del francese ?

1. **Traduci queste parole francesi in italiano :**

ANNEE =

CHOSE =

FENÊTRE =

FILLE =

PARLER =

SEPTEMBRE =

2. **QCM :**

HOMME	CASA
	UOMO
	OMONIMO
TRAVAILLER	LAVORARE
	VIAGGIARE
	TROVARE
GARE	GARA
	CORSA
	STAZIONE

3. **Associa la parola al suo contrario (e prova ad indicare il suo significato) :**

Avant	X	X	Après
Bas	X	X	Chaud
Devant	X	X	Début
Droite	X	X	Derrière
Fin	X	X	Eté
Froid	X	X	Gauche
Grand	X	X	Haut
Hiver	X	X	Petit
Plein	X	X	Sucre
Sel	X	X	Vide

4. **Traduci queste frasi :**

Il y a de la neige dehors, dans le jardin, mais le soleil arrive alors j'ai peur.

.....

Je marche sur un sentier et suis mon chemin.

.....

Le Père-Noël passe par la cheminée.

.....

La ville est inoccupée, c'est inquiétant.

.....

Tu prends la voiture pour aller chez ta tante ?

.....

5. Come capisci questi cartelli stradali :



.....



.....



.....

6. **Guarda queste tre immagini e prova a spiegare, in francese, l'evoluzione delle foto :**







Lessico utile :	Champ
	Tracteur
	Campagne
	Récolter
	Après
	Plante
	Avant
	Herbe
	D'abord
	Puis

Annexe 6
Texte en europanto proposé en classe



Table des matières

Remerciements 3

Sommaire 5

Introduction 7

PARTIE 1 - QUE RECOUVRE LE TERME « STRATEGIE » : ENTRE THEORIE ET PRATIQUE 9

CHAPITRE 1. QUID DU TERME STRATEGIE ? 10

1. Définitions générales 10

1.1. Que disent les dictionnaires ? 10
1.2. Stratégie oui, mais d'apprentissage 11
1.3. Une nouvelle définition ? 12

2. Quand les stratégies sont plusieurs : classements et catégories 13

2.1. Les stratégies comme actions et processus mentaux 13
2.2. Les stratégies langagières 14
2.3. L'apprentissage des langues 15

CHAPITRE 2. STRATEGIES LEXICALES : QUELLES ATTITUDES ? 17

1. Les stratégies d'apprentissage : un objectif d'enseignement ? 17

1.1. Acquérir un lexique 17
1.2. Qu'en dit le CECRL ? 17
1.3. Et les autres ? 18

2. Appréhender le lexique 19

2.1. Observer un mot 19
2.2. Lecture ou compréhension ? 19
2.3. Compréhension écrite d'une UL 19

3. Théories sur l'acquisition lexicale 20

3.1. Savoir inné ou imité ? 20
3.2. Relativisme linguistique 20
3.3. Acquisition basée sur l'interaction 20

CHAPITRE 3. ET EN PRATIQUE ? OBSERVATIONS ET HYPOTHESES 22

1. Les stratégies à succès 22
2. Les stratégies inopérantes 22
3. Les stratégies impossibles 23

PARTIE 2 - COMPREHENSION ET INTERCOMPREHENSION ENTRE LES LANGUES ITALIENNE ET FRANÇAISE 25

CHAPITRE 4. LES LANGUES ROMANES : FACILES A COMPRENDRE ? 26

1. Geminae linguae ? 26

1.1. D'un point de vue graphémique 26
1.2. Phonétique et phonologique 27
1.3. Morphologique 27

2. Les correspondances lexicales 28
3. Vous avez dit faciles ? 29

CHAPITRE 5. L'INTERCOMPREHENSION 31

1. Définitions et théories 31
2. Stratégie intercompréhensive des langues romanes 32

2.1. EuroComRom 33
2.2. EuRom4 et EuRom5 33
2.3. Galatea et Galanet 33

3. Transferts, inférences et opacités 34

3.1. Zones d'ombre et opacité lexicale 34
3.2. Inférences 34
3.3. Transferts et transparence lexicale 35

CHAPITRE 6. ENTRE INFERENCES ET INFLUENCES 36
1. « Parenti, serpenti ? » 36
1.1. La « transparence nominale subjective » … 36
1.2. … ne s'opère pas toujours ! 37
1.3. Quelles solutions ? 37
2. Des influences linguistiques 38
2.1. De la L1 à la L2 à la L3 ? 38
2.2. Le rôle des langues déjà acquises (LDA) 38
2.3. Les influences translinguistiques 39
3. Influences non pas de la langue mais sur la langue ? 40
3.1. Influences culturelles 40
3.2. Influences générationnelles 41
3.3. Influences méthodologiques 41
PARTIE 3 - MISE EN PRATIQUE DE NOS THEORIES 43
CHAPITRE 7. QUELLE METHODE ? 44
1. Le contexte 44
1.1. Contexte spatial et institutions 44
1.2. Spatialité et monde parallèle 45
1.3. Contexte temporel et contretemps 45
2. Relever les données 46
2.1. Notre approche 46
2.2. Le public interrogé 47
2.3. Le matériel utilisé 48
3. Risques et difficultés 48
3.1. Risques possibles et avérés 48
3.2. Difficultés 48
3.3. Erreurs relevées 49
CHAPITRE 8. EXPLICATION ET ORGANISATION DU SUPPORT : UN QUESTIONNAIRE EN PLUSIEURS ETAPES 50
1. L'introduction 50
1.1. Sondage 50
1.2. Similarité avec l'italien ? 51
1.3. L'anglais comme comparaison 51
2. Unités lexicales : les bonnes associations 52
2.1. Premier exercice : traduire les mots français en italien 52
2.2. Deuxième exercice : QCM et questions pièges 52
2.3. Troisième exercice : associations d'UL à leurs contraires 53
3. Mises en contexte et productions 54
3.1. Quatrième exercice : phrases à traduire 54
3.2. Cinquième exercice : compréhension routière 55
3.3. Sixième exercice : des photos et une chronologie 55
CHAPITRE 9. RESULTATS 57
1. Les Italiens face au français 57
1.1. Représentations sociales et difficultés d'accès 57
1.2. Anglais ou français ? 58
1.3. Résultats généraux et différence de niveau 58
2. Résultats détaillés 59
2.1. Surprises et traductions inattendues 59
2.2. Tomber dans le panneau 60
2.3. Transparence et latinité 61
3. Bilan de ce projet de recherche 61
3.1. Un succès et des erreurs 61
3.2. Bilan professionnel 62
3.3. Bilan personnel 63
Discussion 64
Conclusion 66
Bibliographie 67

Sitographie 69
Sigles utilisés 70
Table des illustrations 71
Table des annexes 72
Table des matières 85

MOTS-CLÉS : Lexique, intercompréhension, stratégie, influence, langue

RÉSUMÉ

Française plurilingue, une expérience d'enseignement et d'assistanat dans un collège en Italie m'a poussée à observer des phénomènes d'apprentissage dont je n'avais pas idée. Les diverses observations et remarques relevées ces derniers mois ont fait germer ce projet de recherche. Ce mémoire a pour but de s'interroger sur les stratégies de compréhension mises en place par les apprenants italiens face au lexique français. Nous proposons alors d'explorer les différentes influences possibles qui peuvent entrer en jeu, l'intercompréhension entre ces deux langues romanes et les réactions et représentations des apprenants. Pour ce faire, ce projet de recherche passe de la théorie à la pratique après qu'un questionnaire ait été proposé en classe. Les exercices créés permettent de mettre en lumière certaines observations et/ou de confirmer certaines hypothèses. Nous retiendrons, dans le cadre d'activités de compréhension, l'importance de la ressemblance graphémique entre deux langues mais aussi la relation qu'un apprenant entretient avec la langue cible.

PAROLE CHIAVI : Lessico, intercomprensione, strategie, influenza, lingua

RIASSUNTO

Francese e plurilingue, un'esperienza d'insegnamento e di lettorato presso una scuola media in Italia mi ha spinta ad osservare dei fenomeni di apprendimento di cui non ero a conoscenza. Dalle varie osservazioni e dall'analisi di questi fenomeni svolte negli ultimi mesi, è scaturito questo progetto di ricerca. Questa tesi ha come obiettivo quello di interrogarsi sulle strategie di comprensione adottate dagli studenti italiani nei confronti del lessico francese. Proponiamo allora di esplorare i vari fattori possibili che possono influenzare il processo di apprendimento, l'intercomprensione tra queste due lingue romanze e le reazioni e rappresentazioni degli studenti. Così, questo progetto di ricerca passa dalla teoria alla pratica tramite un questionario somministrato in classe agli studenti. Gli esercizi creati permettono di mettere in luce certe osservazioni e/o di confermare certe ipotesi. Rileveremo in particolare, nell'ambito di attività di comprensione, l'importanza della somiglianza grafemica tra due lingue ma anche la relazione che uno studente ha con la lingua studiata.