L'interlangue d'apprenants de FLE au carrefour de langues romanes et germaniques : une démarche pédagogique plurilingue pour remédier aux transferts négatifs et mieux mémoriser. Étude de cas d'apprenants italophones étudiant le français, l'anglais et l'allemand

Claudia D'Amelio

▶ **To cite this version:**

Claudia D'Amelio. L'interlangue d'apprenants de FLE au carrefour de langues romanes et germaniques : une démarche pédagogique plurilingue pour remédier aux transferts négatifs et mieux mémoriser. Étude de cas d'apprenants italophones étudiant le français, l'anglais et l'allemand. Sciences de l'Homme et Société. 2022. ⟨dumas-03769081⟩

HAL Id: dumas-03769081

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03769081v1

Submitted on 5 Sep 2022

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

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

HAL Authorization

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

MEMOIRE

Pour obtenir le diplôme

DE MASTER DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Spécialité : FLE option *didactique de la culture*

Présentée par

Claudia D'AMELIO

Mémoire dirigé par **Raphaële Fouillet**

préparé au sein de UFR LLSH

L'interlangue d'apprenants de FLE au carrefour de langues romanes et germaniques : une démarche pédagogique plurilingue pour remédier aux transferts négatifs et mieux mémoriser

Etude de cas d'apprenants italophones étudiant le français, l'anglais et l'allemand

Mémoire soutenu le **13 juin 2022**

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

SOMMAIRE

Introduction……p. 9

I. Contextes de stage……p. 13

II. Questionnement et formulation des hypothèses de travail……p. 17

III. Cadrage théorique……p. 19

1. L'erreur, un outil au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage……p. 19
   - 1.1 Faute ou erreur ?……p. 19
   - 1.2 Norme, variation et erreur……p. 20
   - 1.3 Évolution de la prise en compte de l'erreur dans les approches didactiques……p. 22
     - 1.3.1 L'analyse contrastive……p. 22
     - 1.3.2 L'analyse des erreurs……p. 23
     - 1.3.3 Les recherches sur l'interlangue et les transferts linguistiques……p. 24
       - 1.3.3.1 Le transfert des apprentissages langagiers et ses bénéfices……p. 25
       - 1.3.3.2 Axer l'enseignement du FLE sur le transfert des AL et « faire le pont »……p. 28
       - 1.3.3.3 Observation des transferts des AL……p. 29
2. Comparer les langues pour favoriser la réflexion métalinguistique plurilingue……p. 30
   - 2.1 L'hypothèse de l'interdépendance des langues et l'iceberg de Cummins……p. 33
   - 2.2 Rôle de la conscience métalinguistique dans le transfert des AL……p. 34
3. La mémorisation : un aspect fondamental dans l'apprentissage du FLE……p. 35

IV. Cadrage méthodologique et recueil des données……p. 39

1. Choix du public……p. 39
2. Protocole d'expérimentation en six étapes……p. 40
3. Choix d'un corpus de données écrites……p. 44
4. Méthodologie d'analyse du transfert négatif……p. 45
   - 4.1 Création d'un tableau Excel plurilingue……p. 45
   - 4.2 Langues protagonistes de cette recherche……p. 46
   - 4.3 Dictionnaires et ressources en ligne utilisées……p. 47
5. Choix de questionnaires comme outils de recherche……p. 49
6. Critères de validité pour la confirmation des transferts négatifs……p. 51
   - 6.1 Genre du nom……p. 51
   - 6.2 Orthographe lexicale……p. 52
   - 6.3 Orthographe grammaticale……p. 53
   - 6.4 Construction du syntagme prépositionnel……p. 54
   - 6.5 Construction du syntagme verbal……p. 55
7. Vérification des remédiations et du développement de la réflexion métalinguistique……p. 55

V. Séquence d'ingénierie pédagogique de remédiation et mémorisation……p. 57
a. Le plurilinguisme……p. 57
b. Le canal visuel……p. 60
c. Le canal auditif……p. 62

VI. Analyse des données……p. 63
1. Identification des transferts négatifs……p. 63
1.1 Transferts négatifs dus à l'italien……p. 63
1.2 Transferts négatifs dus à l'anglais et à l'allemand……p. 67
1.3 Autres transferts relevés dans les PE ……p. 69
2. Résultats intermédiaires des questionnaires……p. 70
2.1 Questionnaire préalable : l'italien, entre aide et piège……p. 71
2.2 Conclusions provisoires : confirmation de certains transferts négatifs……p. 76
2.2.1 Partie I : confirmation de certains transferts négatifs……p. 76
2.2.2 Partie II : raisonnement derrière les transferts négatifs proposés……p. 77
3. Une séquence pédagogique efficace : résultats et réflexions finales……p. 79

Conclusions……p. 89
Bibliographie……p. 93
Sitographie……p. 96
Liste des diagrammes, graphiques, slides, captures d'écran, tableaux et figures……p. 97
Liste des abréviations……p. 98
Déclaration de non plagiat……p. 99
Annexes au format numérique……
Annexe 1 : photos des transferts négatifs dans les PE du *Liceo Porporato*……
Annexe 2 : tableau Excel plurilingue……
Annexe 3 : le questionnaire préalable……
Annexe 4A et 4B : le questionnaire 1……
Annexe 5A et 5B : le questionnaire 2……
Annexe 6A et 6B : le questionnaire 3……
Annexe 7A et 7B : le questionnaire 4……
Annexe 8A et 8B : les diaporamas Canva 1……
Annexe 9A et 9B : les diaporamas Canva 2……
Annexe 10A et 10B : les diaporamas Canva 3……
Annexe 11A et 11B : les diaporamas Canva 4……
Annexe 12 : le questionnaire final……
Annexe 13 : le diaporama final……
Annexe 14 et 15 : réponses questionnaires intermédiaires (partie I et II)……

INTRODUCTION

Pris dans le rythme des séances de cours et des objectifs pédagogiques à atteindre, il n'est pas toujours simple pour un enseignant de Français Langue Etrangère (dorénavant « FLE ») de prendre du recul sur sa propre démarche pédagogique. Alors, il peut arriver de s'enfermer dans une pratique qui porte à se concentrer davantage sur les résultats des apprenants que sur leurs mécanismes d'apprentissage. Le souvenir des dictées avec les fautes marquées en rouge, des exercices répétitifs, ainsi que des tableaux de conjugaisons à apprendre par cœur continuent encore aujourd'hui de hanter certains enseignants ; comme on a spontanément tendance à enseigner de la même façon que l'on a appris, certaines méthodes perdurent malgré les avancements en didactique des langues-cultures qui continuent de se perfectionner dans les dernières décennies.

De plus, l'apprenant, qui était plutôt passif, aujourd'hui est considéré comme étant acteur de son apprentissage et perçu, dans le CECRL, comme un acteur social qui développe une compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de sa vie ; la faute, qu'auparavant il fallait absolument cacher, a laissé la place à l'erreur comme outil d'apprentissage. À condition de savoir s'en servir et de la prendre en considération de manière la plus enrichissante possible, un travail de remédiation peut commencer.

C'est dans cette perspective que mon projet de recherche s'insère. La réflexion se situe d'un côté dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'autre côté dans celui de la didactique des langues-cultures : comment amener des apprenants de FLE italophones à diminuer les erreurs interférentielles vers le français ?

Le but est, en effet, de comprendre si une comparaison entre langues, et dialectes, peut représenter une aide pour la remédiation aux erreurs interférentielles dans l'acquisition du FLE chez des apprenants italophones du secondaire afin de mieux retenir les structures correctes.

L'un des objectifs secondaires consiste à comprendre dans quelle mesure les élèves réfléchissent sur le potentiel des transferts positifs offert par les langues connues et notamment sur la richesse que l'italien représente pour nous, apprenants italophones, afin de les rendre des « acteurs sociaux » conscients.

En outre, je voulais développer une sensibilisation autour des autres langues romanes et aux dialectes parlés en Italie, systèmes de communication qui peuvent nous aider dans l'apprentissage du FLE, non pas langues discriminées comme on a souvent tendance de penser.

Cette étude a donc pour objet l'analyse, l'interprétation et la correction des erreurs interférentielles relevées dans les productions écrites de FLE pendant mon stage de master 2 FLE au Liceo Porporato de Pinerolo au cours de l'année universitaire 2021-2022.

L'évocation des apports théoriques sur l'analyse des erreurs, sur les méthodes de mémorisation et sur le transfert des apprentissages langagiers permettra de comprendre les critères qui ont été utilisés pour l'analyse des erreurs dans cette recherche et dévoiler les raisons d'une démarche pédagogique basée sur le plurilinguisme, la vue et la répétition.

Plus précisément, ce rapport de stage sera organisé de la façon suivante : tout d'abord j'expliciterai les différents contextes de stage, mon rôle dans les grandes parties de cette aventure et mon questionnement avec la formulation des hypothèses de travail.

Dans une première partie, je décrirai le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour effectuer ma recherche, voir l'évolution du concept d'erreur, la notion de transfert des apprentissages langagiers ainsi que les différents types de mémoire.

La perception de l'erreur dans le domaine didactique a évolué d'un statut négatif à une fonction de témoin du processus d'apprentissage des apprenants. Dans le but de rapprocher les recherches des situations didactiques et afin de mieux saisir les différents types d'erreurs, la différence entre faute et erreur est illustrée en tenant compte des apports de la psychologie cognitive. L'analyse des erreurs est l'un des objets de recherche de la didactique des langues et fait appel aux études dans le domaine de l'acquisition. Les quatre courants majeurs sont l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, les recherches sur l'interlangue et sur le parler bilingue : ce parcours d'une part nous montre l'évolution du statut de l'erreur, qui est aujourd'hui considérée comme un indice d'apprentissage plus qu'un élément à pénaliser, et d'autre part nous introduit à la réflexion sur les étapes de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères, notamment le FLE.

Nous allons ensuite nous attarder sur la notion de « transfert des apprentissages langagiers », sur l'influence de la langue maternelle et des autres langues étrangères apprises est prise en considération dans leur rôle facilitant ou freinant.

J'offre comme conclusion à mon chapitre théorique un approfondissement sur les différents types de mémoire, à savoir visuelle, auditive et gestuelle, ce qui nous servira pour constituer la démarche de mémorisation pour les transferts de ce projet de recherche.

Dans la deuxième partie de ce travail, j'expliquerai les grandes lignes méthodologiques qui m'ont permis de mener à bien mon expérimentation : le choix d'un public plurilingue du secondaire m'a permis d'élaborer un protocole d'expérimentation en six étapes. La constitution du corpus à la base de l'analyse qui caractérise mon stage est présentée, ainsi que la méthodologie d'analyse des transferts négatifs dus à l'italien, l'allemand et à l'anglais. J'expliquerai ensuite expliquer le choix de questionnaires en ligne pour vérifier si les erreurs interférentielles sont répandues entre italophones, et les critères de validité pour les réponses recueillies.

Je détaillerai alors ma séquence pédagogique, le cœur de ce travail et, en général, des outils mis en avant en Master FLE : il s'agit d'une séquence pédagogique qui se base sur le canal visuel,

auditif et le plurilinguisme et qui a été élaborée pour ce public afin de remédier aux erreurs interférentielles en mémorisant les structures correctes en français grâce aux comparaisons (sans hiérarchisation) avec d'autres langues.

La troisième partie concernant l'analyse des données s'ouvre avec l'identification des transferts négatifs relevés dans les productions écrites (dorénavant « PE ») selon la langue seconde (dorénavant « LS »), c'est-à-dire l'italien, l'anglais et l'allemand.

Les résultats montrent des effets positifs de l'approche plurilingue mise en place, comme nous le verrons dans la troisième et dernière partie de ce travail.

I. CONTEXTES DE STAGE

Dans le cadre du Master 2 FLE à l'Université Savoie Mont Blanc, j'ai réalisé un stage d'une durée d'environ 260 heures dans quatre établissements différents en France et en Italie :

- Université Savoie Mont Blanc à Chambéry, en France (10 heures) ;
- Lycée Français International Jean Giono à Turin, en Italie (108 heures) ;
- *Università delle Tre Età* à None, en Italie (15 heures) ;
- *Liceo Classico Statale G. F. Porporato* à Pinerolo, en Italie (130 heures).

Ma période de stage a commencé au mois de novembre 2021 avec un contrat de tutorat à l'USMB et s'est terminée vers mi-mai 2022 avec les dernières heures au *Liceo Porporato* en Italie. Cette variété de types et de lieux de stage m'a permis de côtoyer différents publics d'apprenants :

- A l'Université Savoie Mont Blanc, j'ai effectué un tutorat de FLE pour trois apprenantes jeunes adultes de licence en Langues Etrangères Appliquées (LEA) de l'USMB ;
- A l'*Unitre*, j'ai donné un cours de FLE, en tant que bénévole, à quatre apprenants adultes inscrits sur la base du volontariat ;
- Au Lycée Jean Giono, j'ai observé les cours de français langue maternelle (dorénavant « FLM ») des classes de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 ; dans ce lycée, les apprenants suivent toutes les matières en français comme si c'était leur langue maternelle (dorénavant « LM ») parce qu'il s'agit d'une école française sous tous les angles.

  Pendant la semaine, je dispensais aussi trois heures de cours de FLE de Mme Palletier (GS, CP, CE1 et CE2) ; il s'agit de cours de mise à niveau pour les apprenants italophones les plus faibles en français.
- Au *Liceo Porporato*, où j'ai obtenu mon *Esame di stato* (l'équivalent du Baccalauréat français), j'ai suivi 15 classes section linguistique : deux classes de première année, trois de deuxième, quatre de troisième, deux de quatrième et trois de cinquième.

J'ai débuté ma période de stage avec le tutorat en tant qu'étudiante de FLE de l'USMB. J'ai donné des cours de FLE, notamment de grammaire, et de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) : pour répondre aux besoins des apprenants, j'ai dispensé plusieurs séances de cours de français professionnel pour la rédaction de CV, de lettres de motivation et de mails d'accompagnement.

En février, j'ai commencé mes cours à l'*Università delle Tre Età None*, association de promotion sociale italienne équivalent des « universités du temps libre » françaises : j'ai donné des cours de FLE à un groupe de quatre personnes, entre 40 et 70 ans, sous forme d'une dizaine d'ateliers thématiques visant toujours un point de grammaire différent. Les thèmes ont été les suivants : cuisine, cinéma, traditions, chanson, littérature et presse francophones, documents authentiques et conversation.

En mars, j'ai commencé les deux stages les plus longs, c'est-à-dire ceux au Lycée Français Jean Giono et au *Liceo Porporato*. Pour le premier établissement, j'ai plutôt opté pour de l'observation active ; par contre, mon stage dans le deuxième a été plus concret et s'est révélé déterminant pour mon projet de recherche de Master 2 FLE.

En Italie, il existe plusieurs types de lycées : j'ai effectué mon stage au *Liceo Porporato* qui prévoit quatre options, c'est-à-dire *Liceo Classico*, *Liceo Scienze Umane*, *Liceo Economico Sociale* et *Linguistico.* J'ai choisi de réaliser mon stage dans la filière linguistique, spécialisée en langues vivantes, parce que normalement les apprenants sont plus susceptibles de s'intéresser aux fonctionnements des langues. Quatre langues étrangères sont enseignées, le plus souvent l'anglais (obligatoire pour tous les lycées), le français, le latin, l'allemand et l'espagnol ; ce lycée linguistique de Pinerolo propose l'anglais, le français, le latin et, comme troisième langue vivante, l'allemand ou le chinois, au choix.

Mon stage dans cet établissement s'est déroulé en deux parties, une première partie d'observation des pratiques pédagogiques de ma tutrice Mme Médeuf dans les différentes classes, puis une seconde partie d'intervention où plusieurs missions m'ont été confiées. Voici les tâches que j'ai pu réaliser au cours de ce stage :

- J'ai évalué des présentations orales des classes de 5ème année et des contrôles de grammaire et de compréhension orale de plusieurs classes pour m'entrainer à évaluer mes futurs apprenants ;
- J'ai participé activement aux cours en corrigeant à l'oral des lettres de motivation lues en classe par des apprenants de troisième année ;
- J'ai proposé des retours linguistiques à propos d'une épreuve d'histoire EsaBac, à savoir l'étude d'un ensemble documentaire, d'une classe de quatrième année ;
- Pendant la majeure partie de mon stage au *Liceo Porporato*, je suis intervenue en classe dans les heures de conversation avec ma tutrice Mme Médeuf pour les traductions du lexique, pour les nuances de significations et pour inciter les apprenants à s'exprimer à l'oral en posant des questions.

L'une des premières choses à laquelle j'ai été sensibilisée durant les réunions pédagogiques au *Liceo Porporato* était l'importance de la parole, surtout pendant les cours de conversation en français assurés par Mme Médeuf. L'un des objectifs affichés par les enseignants-conversateurs des *Licei Linguistici* en Italie est la communication orale en classe : en particulier, au *Liceo Porporato* les professeurs cherchent à parler le moins possible, et surtout corriger le moins possible, pour que les apprenants puissent s'exprimer librement et vaincre leur timidité. J'ai toujours été séduite par cette idée (déjà quand j'étais apprenante du *Liceo Porporato*) et j'ai remarqué, en effet, que les cours auxquels j'assistais étaient largement interactifs avec un temps

consacré à la production orale (dorénavant « PO ») assez important.

J'ai constaté par la suite des résultats insatisfaisants en PE, me trouvant par ailleurs incapable de proposer une remédiation efficace. Pire, j'avais l'impression que la liberté que j'offrais avec mon équipe enseignante à l'oral, avec une absence de correction systématique notamment pour les transferts négatifs, se retournait contre eux à l'écrit où des formes semblaient « se fossiliser ». En cherchant à remédier à ce problème, je me suis aperçue que d'autres collègues étaient dans la même situation que moi. De plus, si les méthodes, les astuces, les « trucs » ne manquaient pas, aucun ne paraissait vraiment fonctionner.

II. QUESTIONNEMENT ET FORMULATION DES HYPOTHESES DE TRAVAIL

Pendant la première partie de stage au *Liceo Porporato*, j'ai observé le répertoire langagier des apprenants en m'attachant plus particulièrement à leurs raisonnements métalinguistiques et plurilingues, et j'ai identifié certains besoins et des problèmes récurrents :

- dans les contrôles oraux, c'est-à-dire en situation de stress, un nombre élevé d'apprenants prononcent des néologismes créés pas eux-mêmes sur l'instant en calquant l'italien sur le français (voici quelques exemples annotés dans mon cahier de stage : *le gallique, en pericle, il combatte, pour ricorder, amis fedèle, la bataille de Varsave, la bandière blanche, il va à la chercher, ce teste, scagioner, piété*, etc.) ;
- dans les contrôles écrits, c'est-à-dire en situation de stress, je lisais beaucoup d'erreurs interférentielles (lexicales, morphosyntaxiques, grammaticales, etc.) dérivant des langues apprises, c'est-à-dire l'allemand et l'anglais ;
- pendant les cours, certains apprenants font des liens entre les langues : entre le français et le piémontais, l'anglais ou l'allemand.

Vue la spécialisation en langues de ce lycée et la réalité plurilingue de ses classes, j'ai envisagé de me concentrer sur le plurilinguisme et la réflexion métalinguistique en mettant à profit les connaissances plurilingues des apprenants pour une remédiation de certaines erreurs transférentielles en FLE.

En effet j'ai remarqué un pourcentage élevé de transferts négatifs et, étant donné le plurilinguisme de ce public, j'ai voulu m'y appuyer pour en tirer des bénéfices et de favoriser les transferts positifs en cherchant à éliminer ceux négatifs.

Après quelques heures d'observation au *Liceo Porporato*, la problématique que j'ai formulé est donc la suivante : est-ce que des comparaisons entre langues et dialectes peuvent représenter une remédiation aux transferts négatifs dans l'acquisition du FLE chez des apprenants italophones du secondaire ?

Je me suis aussi questionnée sur l'efficacité d'une comparaison entre langues : est-ce que je devrais mettre en avant seulement les transferts positifs dérivés des langues connues ou me focaliser aussi sur les transferts négatifs pour développer une réflexion métalinguistique plurilingue à 360° ?

J'ai commencé à formuler quelques hypothèses en vue de la réalisation de mon expérimentation. J'ai envisagé :

- une diffusion majeure des transferts négatifs dérivés de l'italien ainsi que des autres langues apprises et connues par les apprenants, mais aussi une importante valorisation de la langue italienne comme aide pour l'apprentissage du FLE ;

- une faible mise à profit des langues germaniques apprises (l'allemande et l'anglais) pour l'apprentissage du FLE de la part des apprenants ;
- une faible connaissance des différentes langues romanes ;
- une implication active dans la participation à ma future expérimentation ;
- une progressive prise de conscience des transferts négatifs ;
- une remédiation significative des transferts négatifs grâce à des raisonnements plurilingues favorisés par l'enseignant grâce à une démarche plurilingue pour la mémorisation des structures correctes ;
- une meilleure performance de la part des apprenants de la classe 2BL, vu le type de projet différent mis en place pour la mémorisation des transferts positifs ;
- une situation de classe qui devient un cadre d'échanges et qui diversifie les types d'interactions, non seulement enseignant-élèves, mais aussi élèves entre eux.

III. CADRAGE THEORIQUE

Ce chapitre a été conçu pour présenter le cadrage théorique dans lequel ma recherche s'inscrit. Premièrement, je présenterai le concept d'erreur, ensuite je vais clarifier les notions de « faute » et « erreur » : l'idée d'erreur, perçue comme écart par rapport à la norme, nous oblige aussi à réfléchir sur les notions de « norme » et « variation ».

En outre, je vais m'appuyer sur l'évolution de la prise en compte de l'erreur dans les approches didactiques, notamment dans l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et les recherches sur l'interlangue avec sa mise en avant des transferts linguistiques.

Deuxièmement, je me focaliserai sur la comparaison des langues en didactique comme technique favorable à l'apprentissage et sur le développement d'une réflexion métalinguistique plurilingue en classe de FLE.

Troisièmement, je vais présenter les différents types de mémoire les plus développées chez l'être humain, et aussi chez l'apprenant de FLE, pour favoriser son apprentissage en langues étrangères.

1. L'erreur, un outil au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage

Cette sous-partie vise à présenter la notion d' « erreur », ses acceptions et ses applications comme outil au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage. Si les pratiques pédagogiques ont évolué au cours des siècles, la question du statut de l'erreur et de son rôle dans l'apprentissage soulève encore aujourd'hui des débats qui dépassent largement le milieu de l'enseignement-apprentissage. Nous observons ici que nous abordons une notion qui concerne profondément les gens : en effet, la place de l'erreur est liée à notre histoire, à notre culture ainsi qu'à notre vision du monde.

1.1 Faute ou erreur ?

Tout au long des évolutions en didactique des langues, les termes de « faute » et d'« erreur » ont souvent été définis, confrontés, distingués, réexaminés avant que les chercheurs en didactique des langues parviennent à un consensus. Pourtant, ces deux notions continuent de causer des problèmes et, dans la vie courante, il n'est pas surprenant que « faute » et « erreur » soient utilisés de manière interchangeable ; voilà pourquoi je pense qu'il est utile d'élucider ces termes.

« Avouons que le *distinguo* est subtil, puisqu'il n'y a pas de différence, à notre sens, entre erreur et faute, hormis le jugement social qui les distingue. […] L'étudiant commet une erreur à une épreuve de simulation et une faute au concours, sanctionnée par un juge » (Fiard & Récopé, 2012, p. 18). Nous pouvons donc remarquer que pour Fiard et Récopé il n'y a pas de différence au niveau du rôle de l'erreur, mais uniquement dans l'appréciation que l'on porte sur elle. Une erreur

concernerait l'apprentissage et ne serait pas grave, alors que la faute est liée à une sanction et à un jugement négatif, c'est-à-dire la réussite ou non d'une épreuve.

Du point de vue de la didactique des langues, la notion évolue au fil du temps, même s'il semble s'agir d'une même réalité appelée de deux manières différentes jusqu'en 2001 : Debyser, Houis et Noyau-Rojas (1967) pensent que « la faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné » ce qui est confirmé par Cuq (2004, p. 86) : l'erreur est « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». Comme on peut le constater ici, la notion d'erreur, ou faute, renvoie à celui de « norme », c'est-à-dire un ensemble de prescriptions déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être reconnu parmi les usages d'une langue afin d'atteindre un certain idéal socioculturel ou esthétique (Legendre, 2006).

En 2001, le Conseil de l'Europe propose une distinction entre « erreur » et « faute » toujours en mentionnant le concept de « norme » : c'est alors à partir de ce moment qu'on cherche à supplanter le mot « faute » par celui d' « erreur ». Les auteurs indiquent que d'un côté, « l'erreur » est causée par une représentation déformée de la compétence cible ; c'est une adéquation de la « prestation » des apprenants qui ont développé des règles qui diffèrent des normes de la L2[1]. De l'autre côté, la « faute » a lieu quand les apprenants sont incapables de mettre leurs compétences en œuvre (Conseil de l'Europe, 2001, p. 118).

Reuter (2013, p. 22) précise que le terme « faute » est associé à de nombreux synonymes négatifs, par exemple « anomalie, bêtise, bourde, confusion, désordre, fausse note, erreur, gaucherie, imperfection, incohérence, incorrection, etc. ». Cela contribue à ce que, dès le plus jeune âge, la faute soit involontairement associée à l'échec ou à la médiocrité ; en outre, ce mot renvoie à la sphère biblique et correspondrait à un péché que l'on devrait expier, lié donc à un sentiment de culpabilité : c'est ainsi que la société lui attribue une charge culturelle.

Dans ce travail, je parlerai alors d' « erreur » par rapport à la norme actuelle pour me référer aux transferts linguistiques, objet d'étude de mon projet de Master 2.

1.2 Norme, variation et erreur

Le premier aspect qui cherche à remettre en cause la connotation négative de l'erreur est que, contrairement à ce que l'on a pensé jusqu'au siècle précédent, une erreur n'est jamais absolue et elle ne fonctionne pas dans un système de vrais et faux intangibles ; au contraire, l'erreur se définit en fonction d'une norme et elle représente donc un écart par rapport à ce modèle qui a souvent été fixé de manière arbitraire et qui n'est pas aussi figé que certains puristes le croient. A ce moment, il est indispensable de distinguer deux types de norme :

[1] Par « L2 » j'entends une langue acquise chronologiquement juste après la ou les « LM », langue maternelle.

- « On appelle norme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme.
- On appelle aussi norme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue le langage standard » (Dubois & al., 1973, p. 342).

Si l'on prend en compte la seconde acception, c'est-à-dire une norme d'usage commun, Marquilló Larruy (2003) précise certains facteurs susceptibles de faire varier ce type de norme :

- La *variation diatopique*, la variation de la langue au niveau géographique ;
- La *variation diachronique*, l'évolution de la langue dans le temps ;
- La *variation diaphasique*, la diversité linguistique liée au contexte de communication ;
- La *variation diastratique*, la mutation de la langue face aux différences sociales.

Il existe encore d'autres variations significatives, par exemple la variation oral-écrit ; en effet, notre société est généralement beaucoup plus sévère vis-à-vis des erreurs commises à l'écrit, par rapport à l'oral où une certaine forme relâchée, aussi bien au niveau du lexique que de la grammaire, est davantage tolérée.

La prise en compte de la notion de variation remet en cause la vision puriste d'une langue figée tant que Marquilló Larruy (2003) rappelle que les seules langues dont la norme n'évolue plus sont les langues mortes.

Reuter (2013) explicite alors des raisons de changer de regard sur l'erreur. En premier lieu, se fixer sur l'erreur, c'est aussi oublier de regarder ce qui est correct. On peut alors évoquer le modèle *vertical descendant* élaboré par Puren (2006) qui sanctionne les erreurs au lieu de valoriser les réussites cachées derrière les erreurs.

En deuxième lieu, Reuter (2013) observe que l'erreur ne doit plus être vue comme un élément autonome, mais comme faisant partie d'un système intermédiaire : examiner les erreurs, c'est avoir accès (en partie) au fonctionnement de la pensée des apprenants. Commettre des erreurs représente donc un passage presque obligatoire de l'apprentissage et une possibilité de progresser : un apprenant qui ne ferait pas d'erreurs serait une personne qui n'apprend plus et qui stagne.

Aujourd'hui, « se tromper est un processus qui participe à l'acte d'apprendre. Accepter de se tromper, c'est prendre le risque de dépasser ce que l'on sait déjà pour tenter de mieux savoir, de faire évoluer ses acquis vers un degré de maitrise supérieur » (Connac, 2012, p. 14).

Je suivrai donc cette orientation de valorisation et de compréhension de l'erreur comme étape obligatoire de l'apprentissage du FLE pour l'élaboration de mon expérimentation.

1.3 Évolution de la prise en compte de l'erreur dans les approches didactiques

En didactique des langues, l'erreur donne des indices psychologiques et linguistiques sous-jacentes à l'enseignement-apprentissage. Ici, nous allons nous intéresser à l'évolution de la prise en compte de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : quatre courants didactiques et psycholinguistiques vont se succéder, à savoir l'analyse contrastive (dorénavant « AC »), l'analyse des erreurs (dorénavant « AE »), la recherche sur l'interlangue et le parler bilingue[2].

1.3.1 L'analyse contrastive

Dans l'enseignement des langues, l'AC se base sur le postulat linguistique et psychologique selon laquelle l'apprentissage est un ensemble d'habitudes. Les chercheurs comparent les systèmes linguistiques selon la linguistique structurale : les différences qu'ils remarquent sont vues comme sources d'erreur, et les ressemblances comme des facilitateurs de l'apprentissage. Nous sommes encore à une époque où l'erreur était considérée comme un problème, à savoir entre la Seconde Guerre mondiale et les années 70. L'AC repose sur l'idée que la meilleure façon d'éliminer les erreurs, c'est d'empêcher de les faire survenir : en comparant le système linguistique de la LS avec celui de la langue cible (dorénavant « LC »), les enseignants peuvent prévoir les erreurs que feront les apprenants et ainsi éviter qu'elles apparaissent. Ces erreurs commencent à être appelées « interférences » (Debyser, 1970).

Les recherches de Fries (1945) et de Lado (1957) reposent à la fois sur les théories de la linguistique structurale américaine avec la comparaison de la LS et de la LC et sur la psychologie behaviouriste. Selon cette approche, le problème des élèves résulte du fait qu'ils ont intériorisé des automatismes qu'ils transfèrent de la LS vers la LC, à la fois correctement et de manière erronée : l'apprentissage de la langue étrangère est donc vu comme le fruit d'un conditionnement.

Cependant, l'expérience a démontré les limites de l'AC : les erreurs prévues n'apparaissent pas toujours et les apprenants de LM différentes souvent produisent souvent les mêmes erreurs. A ce propos, Besse et Porquier (1984) soulignent que la distance et la proximité entre les langues peuvent mener à des comportements très différents selon la façon dont l'apprenant transpose les structures de la LM vers la LC.

Malgré les nombreuses critiques liées au fait que beaucoup de chercheurs pensaient que comparer les langues était le meilleur moyen d'apprendre une langue étrangère et de supprimer

[2] Concernant le « parler bilingue », je ne le développerai pas ici, parce qu'il correspond à des situations exolingues avec une asymétrie des compétences linguistiques que l'on retrouve plus facilement en contexte homoglotte. Or mon projet porte sur un public italophone en situation hétéroglotte.

les erreurs, l'AC aujourd'hui est encore adoptée dans les recherches sur l'intercompréhension des langues proches et voisines.

En particulier, l'intercompréhension se sert des théories de l'AC en les adaptant à ses besoins : elle s'appuie sur les ressemblances pour permettre de comprendre une langue proche. On ne vise donc plus l'apprentissage d'une langue du point de vue de la production, la conception de l'apprentissage n'est plus behavioriste comme pour l'AC : au contraire, on se focalise sur la compréhension et sur la réflexion métalinguistique.

Moi aussi, j'ai voulu adapter les grandes lignes de l'AC à ce travail de Master 2 en gardant uniquement l'aspect comparatif dans le but de faire développer la conscience métalinguistique chez les élèves du secondaire et favoriser les transferts positifs, en dépit de ceux négatifs.

1.3.2 L'analyse des erreurs

Les critiques à l'AC conduisent à un premier déplacement de l'objet d'étude. L'AE collecte les fautes effectivement produites par l'apprenant : on passe de la « structure des langues » à l'étude d'un « corpus d'erreurs ».

Au cours des années 70, s'opère un changement de paradigme sur la nature de l'erreur et son utilité dans l'enseignement-apprentissage ; elle n'est plus perçue de manière aussi négative et sert de base aux différentes études sur l'acquisition des langues. Dorénavant, au lieu de chercher à prévoir les erreurs, on va les recueillir, les répertorier et les analyser avec l'intention de mieux comprendre le processus d'apprentissage (Marquilló Larruy, 2003).

De nombreux inventaires sont conçus et des critères de classement très différents sont à l'origine de différentes typologies de grille d'analyse : on analyse la faute absolue et relative, l'erreur phonétique, lexicale, morphosyntaxique, d'omission, d'ajout, de déplacement, mais sans prendre en compte le contexte. L'AE compense les limites de l'AC quant aux LM non décrites ou inconnues.

Par ailleurs, l'influence de Chomsky sur les études de l'AE est considérable : il remet en cause la représentation du langage comme un système d'habitudes et il écarte le behaviourisme pour laisser la place à la conception du langage comme un processus créatif. Son influence est aussi fondamentale lorsqu'on s'interroge sur la proximité des modalités d'acquisition de la LM et l'apprentissage des langues étrangères. Il consolide les constats déjà formulés au moment de la méthode directe d'enseignement à propos de l'acquisition-apprentissage des langues : cette pensée naît quand on constate des similarités d'erreurs « développementales » produites par les enfants dans l'acquisition de leur LM et par les apprenants d'une langue vivante étrangère (Chomsky, 1975).

1.3.3 Les recherches sur l'interlangue

Les recherches sur l'interlangue ont été menées à partir des années 70 et ont comme objet d'étude des corpus longitudinaux pour comprendre les phénomènes linguistiques dans le parcours d'apprentissage d'une langue. La réflexion repose sur les stratégies de communication des êtres humains, en plaçant encore plus l'individu et son activité cognitive au centre de l'acquisition-apprentissage d'une langue.

L'objet d'étude s'élargie donc au système linguistique transitoire de l'individu, nommé justement « interlangue », pour observer les productions correctes et déviantes, et son apprentissage de la langue sur le long terme sous forme d'études longitudinales.

Selinker (1972) utilise le terme « interlangue », Nemser (1971) celui de « système approximatif », Corder (1971) de « dialecte idiosyncratique », Porquier et Py (1980) de « système intermédiaire », renvoyant tous au même concept, c'est-à-dire un système linguistique interne à l'apprenant existant à un moment donné de son apprentissage et en constante évolution. C'est un système personnel, qui n'est ni la LM ni la langue étrangère, qui met en évidence le degré de rapprochement à la LC.

Pour résumer, l'interlangue possède les caractéristiques suivantes (Besse & Porquier, 1984) :

- *dynamique*, elle est toujours en évolution. Cependant elle peut être caractérisée par des « fossilisations », c'est-à-dire « le phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. » (Gass & Selinker, 1994) ;
- *perméable* : elle peut intérioriser de nouvelles formes et restructurer celles existantes ;
- *systématique* : l'apprenant utilise systématiquement les règles linguistiques apprises même si elles sont incorrectes.

L'interlangue évolue sur la base de mécanismes cognitifs, ainsi décrits par Selinker (1972) :

- *stratégies d'apprentissage de la langue étrangère* dérivant de la façon d'apprendre de chacun ;
- *stratégies de communication en langue étrangère* liées à la manière de communiquer avec les natifs de la LC ;
- *surgénéralisation de règles*, à savoir l'application d'un mécanisme au-delà de son domaine ordinaire d'application ;
- *transfert d'apprentissage* issu de la modalité d'enseignement de la langue étrangère ;
- *transfert linguistique de la LM* sur le système en formation, à savoir l'interlangue.

D'après Auger (2007), apprendre une langue signifie toujours calquer son système d'origine (LS) sur le système à atteindre (LC), quel que soit le niveau linguistique.

En effet, grâce à mon expérience d'apprenante et enseignante de langues étrangères, je peux confirmer que lorsqu'une personne débute dans l'apprentissage d'une langue étrangère, inévitablement elle commence à exploiter le contact de la LM avec la LC. Les résultats de cette exploitation peuvent se concrétiser sous forme de phénomènes appelés « transferts négatifs » ou « transferts positifs », car importer un élément ou une règle de la LS dans la LC donne naissance à une forme correcte ou erronée par rapport à la structure de la langue à apprendre. La totalité des transferts linguistiques positifs et négatifs, aussi appelés « interférences » à partir des études de l'AC, forment l'interlangue de l'apprenant.

Selon certains chercheurs (par exemple Frei avec sa « grammaire des fautes » qui l'avait montré déjà à partir des années 30), on peut même prévoir les erreurs à venir selon la LM et la LC données ; c'est pour cela que ces procédés doivent être connus par les enseignants en vue de ne pas stigmatiser l'apprenant. Ces comportements sont tout à fait normaux et sont autant d'étapes avant d'atteindre le système de la LC.

L'enseignant peut même se servir de ces erreurs pour analyser l'état de l'interlangue de chacun et des règles qui y sont associées afin de proposer une remédiation efficace.

1.3.3.1 Le transfert des apprentissages langagiers et ses bénéfices[3]

Jarvis et Pavlenko (2010) définissent le transfert linguistique comme étant « l'influence exercée par la connaissance que l'on a d'une langue, sur la connaissance et l'utilisation d'une autre langue » qui s'avère un aspect important du processus d'apprentissage et dont l'enseignant doit tenir compte pour mieux favoriser l'intégration des connaissances de l'élève.

En effet, lorsque l'enseignant invite l'apprenant à réfléchir sur les langues, comme des systèmes organisés qui présentent des similarités et des différences, l'élève apprend à utiliser consciemment les bases acquises en LM pour y comparer sa L2. Il en résulte un transfert des apprentissages qui permet de l'aider non seulement à élargir sa connaissance du monde, mais aussi à développer sa réflexion métalinguistique.

La recherche (Cummins, 2008) a constaté que, lorsque les enseignants se préoccupent de créer explicitement des liens entre les apprentissages des apprenants, ceux-ci réagissent favorablement et s'engagent activement dans des processus cognitivement plus exigeants.

Il est aussi avancé que la LM de l'élève fournirait de précieuses connaissances antérieures que l'apprentissage de la L2 viendrait bonifier. Cook (2016) souligne qu'à la suite du contact établi entre deux ou plusieurs langues, celles-ci s'enrichissent mutuellement.

[3] *Enseigner pour favoriser le transfert des AL* (2019), complément au programme de formation de l'école québécoise.

Le transfert serait donc un processus bidirectionnel où chaque langue peut contribuer au développement de l'autre. Ce transfert peut être de deux types :

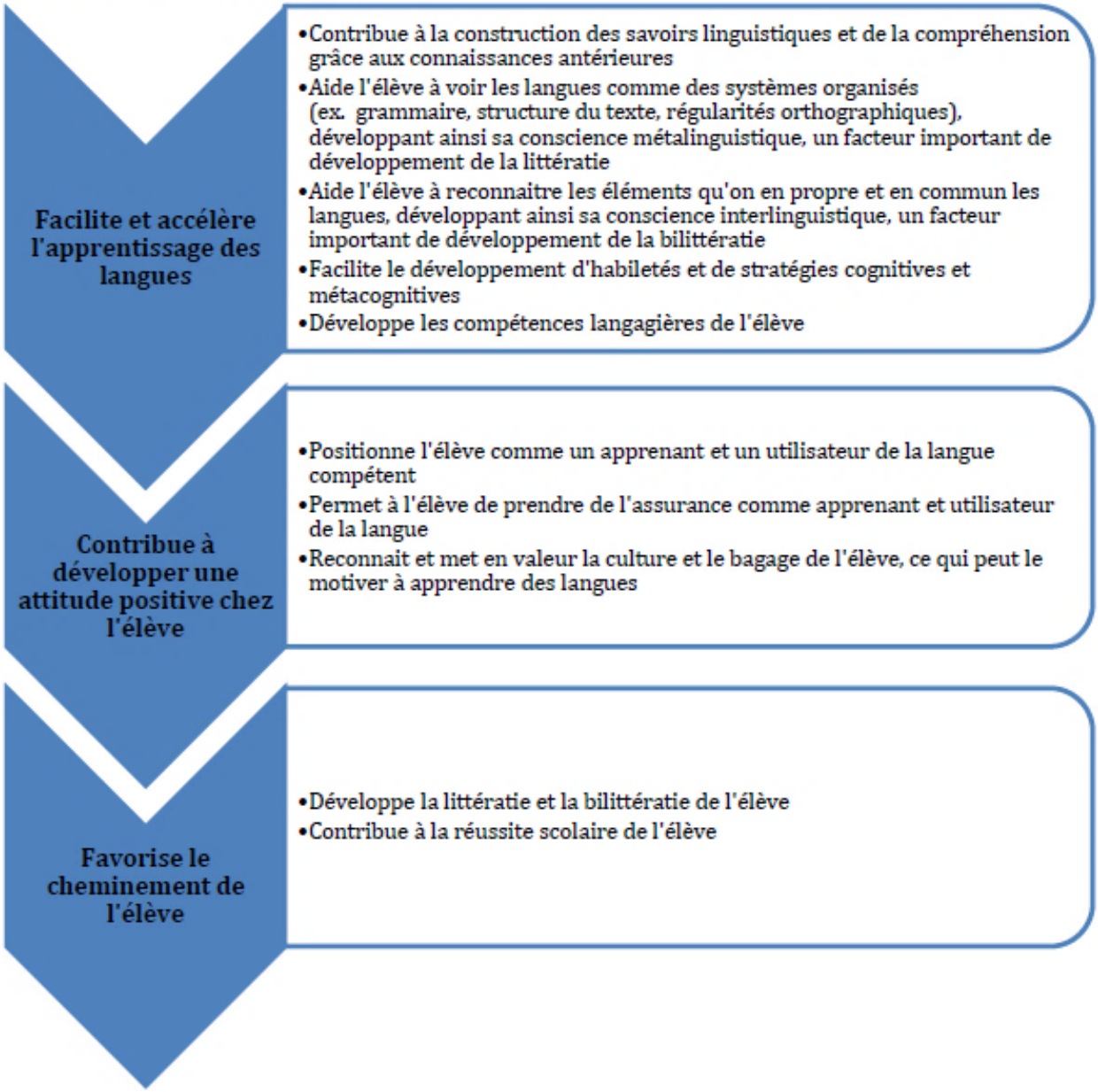
- Planifié, lorsque l'enseignant propose des activités qui exigent des apprenants qu'ils réfléchissent consciemment sur leurs apprentissages langagiers (dorénavant « AL ») tout en analysant les similarités et les différences entre les langues données ;
- Spontané, lorsque l'apprenant effectue des transferts sans stimulus externe et de manière non préméditée. Le transfert spontané peut aussi être :
    - Conscient mobilisant des processus cognitifs de haut niveau ;
    - Inconscient mobilisant des processus cognitifs de bas niveau.

Par ailleurs, selon que l'aspect transféré est similaire ou différent dans les deux langues en contact, le résultat du transfert sera négatif ou positif.

- Il y a transfert négatif lorsqu'un aspect linguistique n'existe que dans une des deux langues ou qu'il est employé différemment dans ces dernières. Bien que ces transferts soient moins fréquents que les transferts positifs, ils sont plus faciles à repérer puisqu'ils sont généralement manifestes. Ils sont souvent difficiles à corriger (sauf si l'apprenant est amené à prendre conscience de la raison de ce transfert négatif) et ils peuvent donner lieu aux « fossilisations », c'est-à-dire « la stabilisation de formes linguistiques erronées » (Gass & Selinker, 1994) :
- Il y a transfert positif lorsque l'élément transféré est similaire ou identique dans les deux langues. Bien que ces transferts soient plus fréquents que les transferts négatifs, ils sont souvent imperceptibles.

Mais pourquoi le transfert des apprentissages en classe de FLE est-il important ? Le site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, dans le document « Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers » (2019, p. 6), présente ce schéma (figure a.) qui résume les bénéfices dus au transfert des AL en classe de FLE.

Figure a. Bénéfices du transfert des AL



On peut donc remarquer que les bénéfices sont nombreux et séduisants : « les élèves font des liens interlangagiers tout au long de leur apprentissage […]. Aussi bien en profiter pour mettre en valeur cette stratégie d'apprentissage et aider les élèves à s'en servir efficacement. » (Cummins, 2008)

En cours de FLE, l'enseignant pourrait donc favoriser le transfert des apprentissages en proposant des activités qui font appel aux connaissances antérieures des élèves et à l'observation des similarités et des différences entre les langues.

Le formateur FLE pourrait saisir les occasions de créer des liens entre les langues, sans traduire mot pour mot : il s'agirait de questionner les apprenants pour les amener à réfléchir sur les

systèmes linguistiques et à utiliser leurs ressources langagières pour améliorer leurs compétences plurilingues.

1.3.3.2 Axer l'enseignement du FLE sur le transfert des AL et « faire le pont »[4]

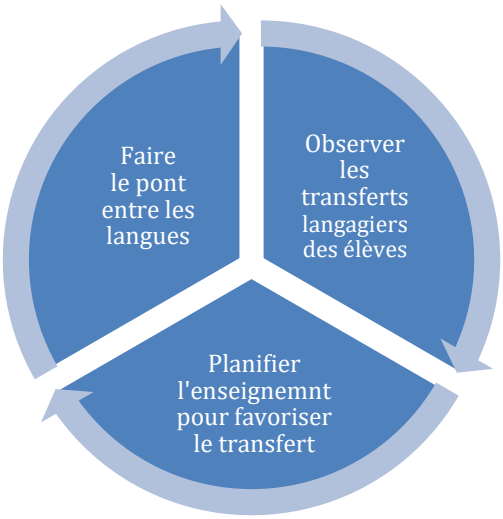
L'enseignement axé sur le transfert des AL permet à l'élève d'acquérir des stratégies qui l'aident à mieux comprendre les rouages des langues et à prendre davantage conscience des similarités et des différences entre les langues. Il peut alors devenir un élève autonome capable de transférer ses acquis langagiers dans ses futurs apprentissages.

En classe, l'enseignant peut saisir spontanément les occasions qui se présentent ou il peut également planifier l'enseignement explicite du transfert. Dans la planification de sa démarche, il est recommandable de suivre un cycle récurrent d'activités.

Comme toute autre stratégie d'apprentissage et de mémorisation, le transfert des AL demande de la pratique et du temps. Pour apprendre une langue et acquérir des connaissances langagières, l'apprenant se voit offrir de nombreuses occasions d'effectuer des transferts dans des contextes variés. Le transfert est un instrument précieux que, au fur et à mesure, l'élève inclut dans son coffre à outils.

Le diagramme ci-dessous[5] illustre le cycle d'enseignement qui favorise le transfert des AL qui peut être intégré par l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes de classe : observer les transferts langagiers des élèves, planifier l'enseignement pour favoriser le transfert et faire le pont entre les langues.

Diagramme n° 1 : cycle d'enseignement favorisant le transfert des AL



[4] Tiré d'*Enseigner pour favoriser le transfert des AL*, complément au programme de formation de l'école québécoise (2019).

[5] Diagramme revu. *Enseigner pour favoriser le transfert des AL*, complément au programme de formation de l'école québécoise (2019, p. 15).

D'après Beeman et Urow (2012), « faire le pont » consiste, pour l'enseignant, à faire le rapprochement entre deux langues, au moment opportun, pour amener l'élève à effectuer une AC des deux langues concernées et à transférer le contenu appris d'une à l'autre (cf. transfert positif). Le pont est, en effet, un processus planifié par l'enseignant qui fait intentionnellement le rapprochement entre les langues afin de provoquer un déclencheur chez l'élève. Par son questionnement, l'enseignant active l'accès à l'ensemble des connaissances antérieures de l'apprenant.

Plus précisément, selon le complément au programme de formation de l'école québécoise de 2019 (p. 17), faire le pont signifie (a) « se concentrer sur l'élève et tenir compte de ses besoins » et (b) « offrir à l'élève l'occasion de réfléchir sur les langues et d'établir des liens entre ses apprentissages », ainsi qu' (c) encourager l'apprenant à faire part aux autres camarades de ses observations sur les langues, à poser des questions sur la LC et à réfléchir sur les langues en tant que systèmes organisés.

Après avoir « fait le pont », dans la planification des activités sur le transfert des AL, l'enseignant doit tenir compte du type de transfert ciblé :

- Transfert négatif : l'apprenant est invité à éviter de transférer des aspects, des concepts, des stratégies ou des structures qui sont différents dans les deux langues ;
- Transfert positif : l'apprenant est invité à transférer un aspect, un concept, une stratégie ou une structure similaire d'une langue à l'autre.

L'enseignant peut planifier des activités d'apprentissage qui permettront à l'apprenant de prendre conscience des différences entre les langues et d'éviter les généralisations. Ces activités peuvent également aider l'apprenant à réaliser que bien des aspects langagiers sont les mêmes pour d'autres langues. Par conséquent, planifier le transfert des apprentissages signifie préparer des activités visant à amener l'élève à prendre conscience de toutes ces possibilités.

1.3.3.3 Observation des transferts des AL[6]

Le transfert des AL est un processus cognitif qui se déroule dans l'esprit de l'apprenant qui est donc souvent invisible aux yeux de l'observateur. L'enseignant en cherche des traces en sondant la production en langue étrangère de l'élève au cours d'activités d'apprentissage, orales et écrites.

Pour évaluer le transfert des AL, l'enseignant en reconnaît des traces et le type de transfert qui s'est produit. Il faut que son évaluation soit de nature formative, parce qu'elle devra servir à orienter ses décisions relativement aux objectifs d'apprentissage, aux stratégies d'enseignement, au contenu et aux ressources pédagogiques à prévoir. À la lumière des transferts recueillis,

[6] Tiré d'*Enseigner pour favoriser le transfert des AL*, complément au programme de formation de l'école québécoise (2019).

l'enseignant peut prendre des décisions éclairées et planifier des possibilités d'apprentissage visant à approfondir et à élargir la compréhension de l'élève ou encore à revoir des concepts et à dissiper la confusion.

L'enseignant doit modéliser diverses façons de réfléchir aux activités d'apprentissage de la langue et au transfert des AL effectués, et offrir régulièrement à l'élève la possibilité de s'exprimer concernant les processus qu'il a suivis pour comprendre les mécanismes de la langue. Au contact de différents modèles de réflexion et par l'intégration de la réflexion métalinguistique dans son processus d'apprentissage, l'apprenant développe la capacité de transférer ses AL en plus d'améliorer ses habiletés métacognitives.

Pourquoi l'enseignant doit-il observer et faire observer aux élèves les transferts des AL ? Il est évident que cela est fondamental pour l'élève, pour (a) mieux comprendre comment une occurrence de transfert peut être utilisée dans d'autres situations d'apprentissage et pour (b) favoriser sa prise de conscience des transferts qu'il produit ; ainsi qu'à l'enseignant pour (c) mieux connaître le niveau de conscience métalinguistique de l'apprenant par rapport aux similarités et aux différences entre les langues, en vue de planifier les moments où il conviendra de faire le pont entre elles, pour (d) encourager les bons exemples de transfert des AL, et pour (e) corriger les structures erronées en cas de transfert négatif.

Pour conclure, ce qu'il faut toujours garder à l'esprit est que l'apprenant de FLE n'arrive pas à l'école vierge de tout langage : il parle déjà une ou plusieurs LM et possède des connaissances d'autres langues apprises pendant son parcours éducationnel et/ou d'autres langues parlées dans son environnement. L'intérêt est donc d'utiliser ces connaissances langagières que l'élève possède déjà car elles sont transférables à toute nouvelle langue, notamment comme le souligne ce postulat : « c'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même. » (Dalgalian, 2000).

Dans ce travail de Master 2, je chercherai donc à me servir de ces phénomènes interlinguistiques dérivés des langues apprises par les apprenants pour y remédier et je me concentrerai seulement sur la remédiation à certains transferts négatifs, c'est-à-dire le phénomène qui se produit lorsqu'un locuteur intègre à son interlangue une structure qui n'existe que dans sa LM et non pas dans la LC (Odlin, 1989).

2. Comparer les langues pour favoriser la réflexion métalinguistique plurilingue

Chaque nouvelle langue vivante étrangère apprise se construit en fonction des langues déjà connues (Dalgalian, 2000) et souvent, à l'école, on ne nous fait pas bénéficier de cette opportunité,

probablement à cause d'un manque de connaissance d'autres langues étrangères de la part des enseignants de langues, ou d'un manque de temps pour la réflexion métalinguistique plurilingue.
Aden (2006) explique qu'avant l'âge de 5 ans, les langues, maternelles et non, s'inscrivent de la même façon dans le cerveau de l'enfant, mais qu'après cet âge les langues étrangères s'inscrivent « en constellation » autour des langues de références qui servent de « passerelle ».
Les langues connues sont ainsi mises en valeur par le cerveau : l'apprenant devrait juste être accompagné dans ce parcours de valorisation linguistique par son enseignant.

En outre, les problématiques qui touchent à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère poussent les institutions des pays à intégrer des programmes tenant compte de plusieurs langues. En effet, il a été démontré (Perrégaux, 2004) que les méthodes de comparaison sont favorables à l'acquisition d'une posture métalinguistique. L'objectif principal des activités pédagogiques élaborées est de permettre aux apprenants d'explorer la diversité linguistique et culturelle afin de les préparer à vivre dans la société linguistiquement et culturellement riche d'aujourd'hui.

Dans son article *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*, Perrégaux revendique la coexistence de plusieurs langues pour savoir mieux maitriser la sienne. Même si « le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion » (Perrégaux, 2004, p. 148), il est fondamental à l'acquisition d'une posture métalinguistique.
L'approche plurilingue ne prend pas en considération les langues et les cultures de manière compartimentée : elle construit une compétence communicative globale grâce à toutes les connaissances qu'un individu peut avoir sur différentes langues vivantes étrangères. Ces dernières sont en corrélation permanente ce qui permet à l'élève de développer une compétence communicative plurilingue essentielle dans notre société. Il est amené à mettre en relation différentes langues pour trouver des similarités et il peut aussi reconnaitre des « mots déguisés appartenant à un stock international commun » (Conseil de l'Europe, 2000, pp. 25-27).
Cette idée rentre dans le cadre de l'approche appelée « éveil aux langues ». Il ne s'agit pas d'acquérir la parfaite maîtrise d'une ou plusieurs langues afin d'être un « locuteur natif idéal » (Conseil de l'Europe, 2000, pp. 25-27), mais de développer chez l'élève un répertoire langagier à partir duquel il peut faire appel à toutes ces capacités linguistiques dans les différentes langues qu'il connait, apprend ou entend.

Plusieurs pays ont fait appel à l'éveil aux langues afin de mettre en œuvre différentes études basées sur la comparaison des langues. L'Italie en fait partie et représente également l'un des partenaires d'Evlang, programme expérimenté entre 1997 et 2001, et soutenu par la Commission européenne. Ce « programme européen d'innovation pédagogique et de recherche » (Candelier,

2003, p. 19) coordonné par Candelier a été créé dans le but de vérifier l'efficacité de l'éveil aux langues sur des enfants de l'école primaire. Des effets positifs apparaissent dans la durée concernant les aptitudes métalinguistiques : après 35 heures d'éveil aux langues, les chercheurs d'Evlang ont remarqué une évolution positive pour la discrimination et la mémorisation auditives en langues étrangères.

Les expérimentations d'Evlang ont aussi démontré que les enfants étaient de plus en plus ouverts à ce qui n'était pas familier pour eux et donc à accepter la langue étrangère, et qu'ils dévoilent un plus grand intérêt pour la diversité culturelle et linguistique ; l'aptitude de l'apprenant face aux langues vivantes étrangères s'avère être en constante évolution d'après le programme Evlang, ce qui est confirmé également par ce postulat de Dalgalian (2000) : « avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont de commun et de différent ».

L'idée de comparaison et d'accepter que l'autre soit différent de soi en évitant tout dogmatisme culturel est indispensable dans l'enseignement-apprentissage des langues, car en somme c'est la « relation à l'autre » qui est primordiale plutôt que la « relation culturelle » en tant que telle (Abdallah-Pretceille, 1998).

L'objectif est donc de ne pas se focaliser uniquement sur les différences, mais de relever aussi les points communs qui sont enracinés dans ce que Galisson (1991) appelle « universaux singuliers » qui impliquent que tout individu a des relations particulières aux grands domaines de la vie quotidienne comme la famille, le sport, la nourriture, la santé, etc. Les différences existent car chacun appréhende différemment ces sphères et parce que l'environnement et le contexte sociopolitique et historique sont singuliers.

Ces phénomènes existent sur le plan culturel, ainsi que sur le plan langagier ; on peut donc trouver des éléments différents, mais aussi communs, au niveau acoustique, articulatoire, lexical, grammatical, etc.

C'est donc davantage sous l'angle langagier que cette démarche plurilingue et pluriculturelle sera travaillée dans mon expérimentation. L'émergence de points communs ou de différences n'a pas pour but de catégoriser ce qui relèverait de telle culture ou de telle autre. Ce n'est pas classer ces points en regard du culturel qui est primordial, mais établir un lien avec l'autre, le reconnaître en tant que tel sans qu'il soit considéré pour autant comme un prototype de sa culture mais comme un sujet traversé par ses expériences du langage et de la communication (Abdallah-Pretceille, 1998).

La démarche plurilingue et pluriculturelle est aussi un moteur pour les apprenants car elle suscite l'intérêt et elle centre l'attention sur chacun, sur ses propres connaissances, ses expériences des langues-cultures. Elle favorise donc l'envie de s'exprimer de chacun.

Le public scolaire est dit « captif » (Auger, 2005) et il faut donc rendre les séances motivantes pour déclencher l'apprentissage. Enfin, l'intérêt est que chaque apprenant s'implique dans son apprentissage, le construit, le prend en charge en découvrant les stratégies de mémorisation qui fonctionnent le plus chez lui dans la mesure du possible. Le fait de comparer les langues peut s'inscrire dans ce processus.

2.1 L'hypothèse de l'interdépendance des langues et l'iceberg de Cummins

Depuis le développement de la psychologie cognitive dans les années 1970, on considère que les processus mentaux, dont l'activation des connaissances antérieures fait partie, ont un rôle important dans l'apprentissage d'une L2, notamment dans le développement des habiletés langagières de l'apprenant. Dans ce contexte, Cummins (1981) a émis l'hypothèse suivante : « La compétence développée dans une langue entraîne le développement de la compétence dans une autre langue et permet le transfert des apprentissages. »

Ce postulat reconnaît l'importance des connaissances antérieures ainsi que des processus cognitifs dans l'apprentissage des langues. Le tout repose sur le principe selon lequel l'apprenant qui apprend une langue développe un ensemble de stratégies d'apprentissage et de connaissances langagières qu'il pourra transférer au moment d'apprendre d'autres langues. L'enseignant joue un rôle essentiel dans ce processus. Grâce à ses interventions, il crée un contexte qui permet à l'élève de transférer ses apprentissages d'une langue à l'autre. L'élève est ainsi appelé à réfléchir sur les langues de façon à reconnaître qu'elles peuvent aussi partager une base similaire.

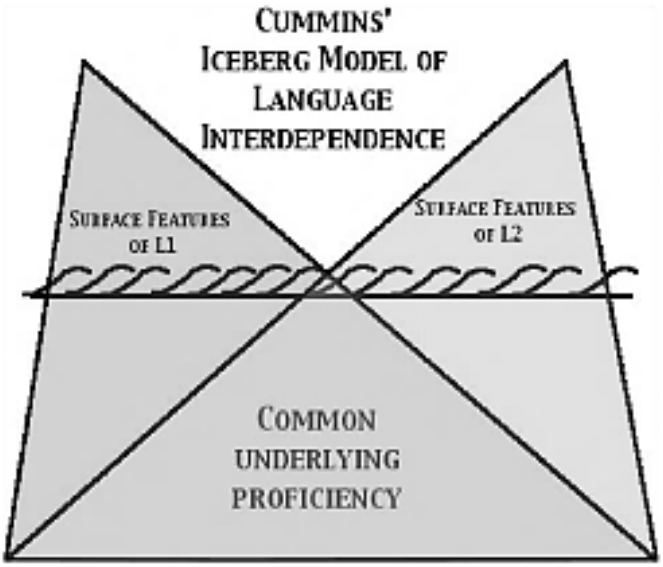
Cummins appelle cette base la « compétence commune sous-jacente » (en anglais, « Common Underlying Proficiency »). Elle est le siège des éléments de compétence communs entre les langues, est souvent représentée comme la base d'un iceberg à deux pointes que schématise la *figure b*. ci-dessous (Cummins, 1981). Le parallèle de l'iceberg sert à démontrer que si, à l'instar de ses parties émergées, les langues peuvent sembler distinctes en surface, elles ont une vaste base commune du point de vue conceptuel.

Selon Cummins, chaque individu, ayant suffisamment développé sa LM, possède la capacité à réfléchir sur les langues et sur les processus d'apprentissage, ce qu'on appelle aussi « réflexion métalinguistique ». C'est la compétence commune sous-jacente qui permet cette réflexion sur la langue et le transfert des acquis cognitifs d'une langue à l'autre, ainsi que la possibilité de transferts positifs plus durables. S'attarder aux connaissances conceptuelles communes à différentes langues favorise la réflexion et le développement des habiletés métacognitives nécessaires à l'apprentissage des langues.

Il existe aussi la partie émergée de l'iceberg constituée de la compétence communicationnelle dans deux ou plusieurs langues (représentée au-dessus de la ligne de flottaison dans la *figure b*. ci-

dessous) qui se sert de la compétence commune sous-jacente lors de conversations en LM ou en langue étrangère. Cette partie favorise le développement d'un plurilinguisme fonctionnel qui sert à la communication.

Figure b. L'iceberg à deux pointes de Cummins (1981)



Ce nouvel angle a été repris par le Conseil de l'Europe (2000), première référence sur notre continent en matière de politique linguistique. En effet, en plus de sa validité scientifique, cette nouvelle vision répond au défi auquel l'Europe fait face aujourd'hui, celui de la diversité pluriculturelle et plurilinguistique.

2.2 Rôle de la conscience métalinguistique dans le transfert des AL

La conscience métalinguistique est la capacité de réfléchir aux langues et à leur fonctionnement (Cummins, 1981). Facteur clé dans l'apprentissage des langues, elle permet à l'élève de comparer différents systèmes linguistiques et de les considérer comme des ensembles structurés comportant des éléments communs, ainsi que des éléments distincts. Cette analyse comparative, et la réflexion qui en dérive, amène l'élève à percevoir des relations entre divers aspects des langues et ses AL. La conscience métalinguistique favorise les transferts positifs et permet d'éviter les transferts négatifs, puisque l'apprenant est amené à réfléchir sur ses apprentissages et sur l'usage de la langue.

L'accompagnement et l'étayage de l'enseignant font en sorte qu'il est possible de développer la conscience métalinguistique. Pour ce faire, des activités de comparaison peuvent être proposées

aux élèves. En effet, pour observer des similitudes ou des différences entre des langues, l'élève doit être capable de comparer deux éléments. Puis, au fil du développement des habiletés cognitives des apprenants, il sera possible de complexifier tant le questionnement que les objets d'observation.

C'est un exercice exigeant sur le plan cognitif qui, répété régulièrement, permet à l'élève de développer de saines habitudes de remise en question. Rechercher des similitudes et des différences entre les langues contribue à améliorer ses capacités d'analyse. La réflexion, d'abord imposée par l'enseignant, devient graduellement la propre de l'élève. Le questionnement s'intègre à son bagage de stratégies d'apprentissage au fur et à mesure que ses habiletés se développent. Petit à petit, l'élève devient autonome, il réfléchit sur sa façon d'utiliser les langues et transfère naturellement ses AL au moment opportun.

3. La mémorisation : un aspect fondamental dans l'apprentissage du FLE

Ebbinghaus (1885, p. 169) affirme que « la mémorisation est un chemin que l'on trace dans la nature, quand on passe et repasse. Si on ne l'entretient pas, il finit par disparaître ». En effet, apprendre une langue étrangère (et la mémoriser) est un exercice qui parfois semble ardu. Manque de motivation et persévérance, fatigue, difficulté du vocabulaire, complexité des règles de grammaire, notre cerveau tel un disque dur, semble saturé**.** Pour ces raisons, les apprenants sont toujours à la recherche d'outils ou d'astuces pour mieux l'assimiler. Il est sûr que s'approprier certaines stratégies de mémorisation et travailler régulièrement permet d'apprendre plus rapidement sans se décourager.

D'après Gaonac'h (2022, p. 135), une stratégie de mémorisation est un « processus qui permet de réguler la mise en œuvre des processus de mémoire proprement dits ».

Suivant cette définition, *ASSiMiL*, maison d'édition française d'enseignement des langues fondée en 1929 qui déjà dans les années 50 connaît un franc succès, propose sur son site *ASSiMiL, le blog !* certaines stratégies mnémoniques, comme par exemple :

- Chanter, « bon pour le moral et pour apprendre du vocabulaire » (*ASSiMiL, le blog !*, 2016) ;
- Créer des fiches de vocabulaire, définies comme « un classique pour apprendre » (*ASSiMiL, le blog !*, 2016) ;
- Jouer à des jeux vidéo, puisqu'ils intègrent beaucoup de dialogues répétitifs ;
- Lire des livres pour enfants : sans se lancer tout de suite dans des ouvrages complexes, les livres pour enfants, en effet, contiennent une histoire simple à suivre utilisant des mots simples, souvent répétés à outrance ;

- Regarder des films et séries en VO : dans les films, pour que les spectateurs ne perdent pas le fil de l'histoire, la répétition de mots et d'expressions est très utilisée ;
- Répéter à haute voix, à l'image d'un comédien révisant son texte ;
- Utiliser des cartes mémoires ou *flash cards*, technique de mémorisation visuelle.

Ce qui est presque certain est que ces conseils fonctionnent, mais souvent il y en a qui marchent plus sur un sujet que sur un autre parce que chacun a sa façon de mémoriser et d'exploiter plus une mémoire plutôt qu'une autre. Il n'y a pas de mémoire univoque, mais il existe différents types de mémoire et chacun de nous est prédisposé dans une plus ou moins grande mesure à l'un de ces types selon nos propres caractéristiques individuelles. Les dispositifs d'enseignement doivent prendre en compte ces caractéristiques individuelles pour adapter les pratiques pédagogiques en fonction du profil de chaque élève : il faut que chaque apprenant soit pris en considération en tant qu'individu et non pas en tant qu'élément dans un groupe (Gaonac'h, 2022).

Au cours de sa propre vie, toute personne développe et perfectionne un ou plusieurs types de mémoire (Feltrinelli Education, 2021) dont :

- La mémoire visuelle, dite photographique : elle permet de garder à l'esprit, avec beaucoup de précision et de netteté, les images perçues à travers la vue même après les avoir observées seulement pendant quelques secondes ;

- La mémoire auditive : pour ceux qui ont ce type de mémoire, il est plus facile de mémoriser la voix d'une personne plutôt que sa physionomie ou de se souvenir du son d'un mot plus que de sa morphologie. Ceux qui ont une mémoire auditive peuvent apprendre simplement en écoutant ;

- La mémoire gestuelle : ceux qui exploitent le plus la mémoire gestuelle apprennent beaucoup plus facilement en faisant : ils se souviennent de manière extrêmement nette. Il est nécessaire de répéter les actions (au niveau moteur) : prendre des notes, écrire des résumés ou écrire le même mot plusieurs fois pour le mémoriser.

Il faut aussi considérer que notre capacité à mémoriser n'est pas immuable. Il est possible de travailler de manière différente pour être plus efficace dans son apprentissage. Avoir conscience des mécanismes mis en place par notre cerveau nous permet, en tant qu'enseignants, de sensibiliser nos apprenants et de leur « apprendre à apprendre ».

Toutefois, Mazô-Darné (2006) observe que « 80 % des informations qui s'imposent à nous au cours d'une journée nous parviennent par la vue, et les yeux fournissent au système nerveux beaucoup plus d'informations que le toucher ou l'ouïe, avec un débit beaucoup plus rapide ». Ce canal d'apprentissage est donc extrêmement développé chez l'être humain et reste l'un des plus importants. L'auteur souligne d'ailleurs qu'on anticipe certaines autres perceptions comme le goût et le toucher, par notre vision des choses.

En revanche, cette supériorité est loin d'être toujours prouvée dans les expérimentations qui visent à comparer l'efficacité de différents modes de présentation de documents pédagogiques : visuel, auditif ou audiovisuel.

Quand le contenu pédagogique à mémoriser est relativement simple, la verbalisation des représentations imagées peut aider, car la mémorisation dériverait d'un double décodage, visuel et auditif. Le double décodage permet de retrouver un élément mémorisé grâce à l'une ou l'autre de ces représentations mnésiques, verbale ou imagée, et augmente ainsi la probabilité de rappel (Gaonac'h, 2022).

C'est pour ces raisons que dans mon projet j'ai laissé une place importante à la vue et à la parole comme stratégies de mémorisation : dans mes séances pédagogiques dédiées à mon projet de recherche, je me servirai donc de diaporamas crées avec Canva, plate-forme australienne de conception graphique, et de répétitions verbales orales pour favoriser le susmentionné « double décodage ».

IV. CADRAGE METHODOLOGIQUE ET RECUEIL DES DONNEES

Ce chapitre a été conçu pour présenter le public choisi pour mon étude, ainsi que les grandes lignes de mon expérimentation sous forme de protocole en six étapes.

J'ai considéré important de dédier une partie de ce chapitre au choix du public, car il se révèlera fondamental pour mon enquête parce que je visais un public adolescent du secondaire intéressé par l'apprentissage du FLE, et des langues étrangères en général, disposant d'une flexibilité plurilingue et conscience métalinguistique.

La plupart de ce chapitre est dédié aux choix des différentes phases du protocole en six étapes : la préférence d'un corpus de données écrites, la méthodologie d'analyse des transferts négatifs, la solution de questionnaires comme outils de recherche, les critères de validité pour la confirmation des transferts négatifs, la démarche d'élaboration de ma séquence d'ingénierie pour la remédiation et la mémorisation, et la vérification des remédiations et du développement de la réflexion métalinguistique.

1. Choix du public

Suite à de l'observation et après avoir établi une relation avec mes apprenants, j'ai choisi pour mon sujet de mémoire de me concentrer sur le *Liceo Porporato* parce que j'ai pu constater que les adolescents de ce lycée produisaient beaucoup de transferts négatifs.

En effet, les enfants bilingues, trilingues ou quadrilingues du *Lycée Jean Giono* sont davantage immergés dans le plurilinguisme et mon expérimentation n'aurait pas eu autant d'intérêt et bénéfices auprès d'eux ; ils sont déjà sensibilisés aux différences et aux similarités des langues qu'ils apprennent et qu'ils parlent, tandis qu'au *Liceo Porporato* j'ai pu observer que les apprenants n'exploitent pas assez la richesse plurilingue qu'ils ont à leur disposition et qu'ils étudient les langues de manière compartimentée.

En ce qui concerne les autres stages, le tutorat effectué à l'Université Savoie Mont Blanc et le stage à l'*Unitre* de None étaient trop courts (respectivement 10 et 15 heures) pour que je puisse à la fois mettre en place une expérimentation et transmettre les notions de langue française prévues par mes « contrats ».

Ce sont les raisons pour lesquelles j'ai choisi le *Liceo Porporato* comme terrain d'expérimentation ; plus précisément, pour mon projet, j'ai choisi deux classes de section linguistique du *Liceo Porporato* parcours EsaBac[7] qui, comme troisième langue, ont l'allemand. J'ai fait ce type de choix, car je connais l'allemand et je peux me rendre compte des transferts dérivant

[7] Double diplôme italo-français qui permet d'accéder à la fois à l'enseignement supérieur en France et en Italie.

de l'allemand aussi, et j'ai aussi préféré des classes parcours EsaBac puisqu'elles sont plus centrées sur le FLE et je pensais que des réflexions sur la langue française pourraient être plus appréciées que dans la filière classique.
En outre, j'ai choisi deux classes parce que j'ai trouvé que 28 élèves étaient un nombre suffisant sans être trop élevé non plus.

J'ai choisi les classes 2BL et 3CL pour plusieurs raisons :

- ce sont deux classes dynamiques et plaisantes qui m'ont immédiatement bien accueillie : je me suis toujours sentie appréciée et précieuse ;
- elles sont mûres au niveau métalinguistique. J'ai tout de suite remarqué de bons raisonnements linguistiques : les élèves me semblaient très souples et conscients des bénéfices de l'italien pour l'apprentissage du FLE ;
- ces classes ont le même niveau du CECRL, c'est-à-dire un B1, même si les apprenants de 3CL sont plus âgés d'un an (la classe 2BL fréquente la deuxième année de lycée, tandis que la 3CL est en troisième année) : ma tutrice de stage, Mme Médeuf, s'occupe aussi de faire passer les examens du DELF et DALF et elle m'a confirmé que le niveau général des deux classes était presque équivalent ;
- ce sont des classes peu nombreuses : la classe 2BL est composé de 13 apprenants et la 3CL de 15 (les classes de ce lycée sont souvent composées de plus de 20 apprenants) ;
- pour le côté pratique de mon projet de recherche, j'avais des impératifs que tous les apprenants de ces deux classes remplissaient : ils m'ont tous confirmé avoir un smartphone et une connexion Internet.

En fonction de ce public, j'ai alors envisagé un protocole d'expérimentation *ad hoc* constitué de plusieurs étapes.

2. Protocole d'expérimentation en six étapes

Afin de pouvoir réaliser mon projet d'ingénierie pédagogique visant à corriger les transferts négatifs, j'ai analysé les PE de certaines classes et j'ai ensuite proposé mon expérimentation dans deux classes de FLE section linguistique, la 3CL et la 2BL. J'ai préparé plusieurs diaporamas Canva plurilingues à propos des transferts linguistiques traités pendant chaque cours à l'aide de questionnaires intermédiaires et un questionnaire final pour comprendre les bénéfices d'une telle démarche plurilingue mise en place.
Voici les détails des six phases de mon expérimentation, sous forme de tableau avant, sous forme de liste après, qui seront ensuite approfondies tout au long de mon cadrage méthodologique.

Tableau a. Protocole d'expérimentation en six étapes

Etape n°	Quoi ?	Dans quel but ?	Quand ?
1	Recueil du corpus	Relever des transferts négatifs dérivés de langues connues et apprises pour pouvoir y remédier	Du 16.03.2022 au 26.03.2022
2	Analyse du recueil d'erreurs	Constituer le recueil d'erreurs et trouver des équivalents plurilingues pour remédier aux transferts négatifs	Du 16.03.2022 au 01.04.2022
3	Constitution d'un premier questionnaire	Comprendre la base et la flexibilité plurilingue de mon public et si une séquence de remédiation plurilingue pourrait se démontrer pertinente	23.03.2022 et 31.03.2022
4	Proposition de quatre questionnaires réflexifs	Confirmer les transferts négatifs relevés et comprendre le raisonnement des élèves au regard des erreurs interférentielles pour savoir s'ils sont conscients des transferts	Du 30.03.2022 au 29.04.2022
5	Proposition d'une séquence pour remédier à ces transferts négatifs	Remédier à certains transferts négatifs à l'aide de diaporamas et de formes plurilingues pour la mémorisation de la bonne structure en français	Du 04.04.2022 au 30.04.2022
6	Proposition d'un questionnaire final pour vérifier l'efficacité de la séquence mise en place	Comprendre si une telle démarche est efficace pour un public italophone du secondaire étudiant le français, l'anglais et l'allemand	13.05.2022

1. Recueil du corpus. Tout d'abord, j'ai collecté beaucoup de PE, corrigées ou non, de plusieurs classes du *Liceo Porporato* pour avoir un large échantillon représentatif en termes de transferts négatifs. Le but était de relever des transferts négatifs de l'interlangue d'apprenants du secondaire dérivés de langues connues et apprises pour pouvoir y remédier avec une démarche *ad hoc.*

2. Analyse du recueil d'erreurs. J'ai identifié de nombreux transferts négatifs dans les PE dérivant de l'italien, de l'anglais et de l'allemand (ANNEXE 1) pour constituer le recueil d'erreurs, objet d'étude de l'AE, et j'en ai sélectionnés une quinzaine. J'ai classifié les erreurs interférentielles relevées dans un tableau Excel (ANNEXE 2), puis j'ai recherché les traductions équivalentes dans d'autres langues grâce à des sites de traduction en ligne dans le but de m'en servir pour mes séances pédagogiques de remédiation.

3. Constitution d'un premier questionnaire. J'ai réalisé un premier questionnaire (ANNEXE 3) portant sur l'utilisation de la LM et d'autres langues par les apprenants, et de l'apprentissage des langues étrangères romanes et germaniques afin de comprendre la base et la flexibilité plurilingue des participants. Ces questions ont été posées pour comprendre si une séquence de remédiation plurilingue pourrait se démontrer pertinente pour un tel public.

4. Proposition de quatre questionnaires réflexifs. J'ai ensuite élaboré quatre questionnaires (ANNEXES de 4A à 7B) soumis aux élèves pour (a) confirmer les transferts négatifs relevés dans les PE et pour (b) comprendre le raisonnement des élèves au regard des erreurs interférentielles, notamment pour savoir s'ils sont conscients des transferts négatifs ou pas. En effet, ces questionnaires étaient constitués de deux parties :

I. je demandais les traductions de certains mots ou expressions pour confirmer les transferts négatifs relevés dans les PE et pour comprendre s'ils sont répandus chez les élèves italophones du *Liceo Porporato* (ANNEXE 14 : données quantitatives) ;
II. je demandais de comprendre le raisonnement derrière certains transferts négatifs relevés dans les PE pour examiner leurs réflexions métalinguistiques (ANNEXE 15 : données qualitatives).

J'ai proposé un questionnaire par semaine pendant tout le mois d'avril 2022 selon les disponibilités des enseignants de FLE : on y dédiait environ 10 minutes par semaine.

5. Proposition d'une séquence pour remédier à ces transferts négatifs. J'ai par la suite proposé aux apprenants des deux classes choisies une séquence de remédiation constituée de quatre séances, comme dans la planification d'une démarche pédagogique axée sur les transferts des AL, il est recommandable de suivre un cycle récurrent d'activités (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019). Je mettais en avant des équivalents structuraux plurilingues, objets d'étude de l'AC, des transferts négatifs relevés par le biais de diaporamas Canva (ANNEXES de 8A à 11B). Ces séances de 10 minutes, plutôt transmissives, faisaient immédiatement suite à la distribution et au remplissage des questionnaires évoqués au point 4.

J'ai proposé deux types de remédiation plurilingue à l'aide de diaporamas Canva :

- j'ai soumis à la classe 2BL seulement les traductions des langues qui présentent la même structure que la langue française en termes de genre des noms, d'orthographe lexicale et grammaticale, de construction du syntagme prépositionnel et verbal (ANNEXES 8A, 9A, 10A, 11A). J'ai donc proposé les langues avec lesquelles les apprenants auraient pu transférer la même structure au français, c'est-à-dire créer un transfert positif.

  Un exemple soumis à la classe 2BL est le genre du mot « couleur » qui est féminin en français, mais aussi en portugais, « a cor », et en roumain, « culoare ».

- la classe 3CL a été davantage mise à l'épreuve, car je lui ai proposé les équivalents de langues qui ont la même structure que le français qui pourraient aider à produire des transferts positifs (comme à la 2BL), mais aussi les langues qui diffèrent et qui pourraient amener à produire des transferts négatifs (ANNEXES 8B, 9B, 10B, 11B).
  Un exemple soumis à la classe 3CL est le genre du nom « couleur », nom féminin en français, mais aussi en portugais, « a cor », et en roumain, « culoare » ; cependant dans plusieurs langues ce nom est masculin, par exemple en espagnol, « el color », en italien, « il colore », en piémontais, « un color », et aussi en lombard, « el culur ».

J'ai fait le choix de proposer deux types de remédiation plurilingue différents pour comprendre si la mise en avant des transferts négatifs, ici pour la classe 3CL, constituait un obstacle à la correction d'erreurs transférentielles ou, au contraire, une aide.

Ces moments d'échange oral, d'une durée de 10 minutes chacun, autour des équivalents plurilingues étaient (a) transmissifs et (b) en langue italienne : j'ai fait ce choix pour ne pas mettre de barrières linguistiques aux élèves pour la compréhension. Le but, en effet, était de transmettre le plus possible cette idée de transfert négatif et positif, pour développer une réflexion métalinguistique chez les élèves pour ensuite rendre tous ces raisonnements autour des transferts un réflexe automatique dans leurs esprits.

Le but ultime de cette séquence était de faire mémoriser le plus la bonne forme française à l'aide d'une explication répétitive à l'oral (canal auditif), un diaporama Canva (canal visuel) et une démarche plurilingue.

6. Proposition d'un questionnaire final pour vérifier l'efficacité de la séquence mise en place. J'ai proposé un questionnaire final (ANNEXE 12) afin de m'assurer que mon projet d'ingénierie pédagogique avait fonctionné, c'est-à-dire que mon expérimentation avait amené les apprenants à mieux retenir certaines structures qui, souvent, peuvent être les résultats des transferts négatifs. J'ai proposé le même type de questionnaire aux deux classes, car mon but secondaire était de comprendre si la classe 2BL avait mieux retenu les structures correctes par rapport à la 3CL, vu le différent type de remédiation plurilingue proposée.

J'ai envisagé un tel protocole pour chercher à proposer une remédiation efficace aux nombreux transferts négatifs produits par les apprenants italophones du secondaire.

Après l'élaboration de ce protocole, j'ai individué certains obstacles que j'aurais pu rencontrer en mettant en place une telle démarche :

- un manque d'attention pour des questionnaires trop longs. Cependant, je ne pouvais pas éviter les questions ouvertes ;
- une utilisation du correcteur automatique de français du portable pour répondre à mes

questionnaires. Toutefois, je n'ai pas trouvé de solution et j'ai fait confiance à mes apprenants en disant à l'oral, avant le recueil des réponses à chaque questionnaire, de ne pas utiliser cet outil.

3. Choix d'un corpus de données écrites

Les données écrites ont été recueillies pendant 10 jours, du 16.03.2022 au 26.03.2022 dans les PE des classes suivantes du *Liceo Porporato* : 2AES, 2EL, 2BL (deuxième année de lycée), 3BL, 3CL (3ème année), 4BL, 4BES (4ème année), 5DL et 5CL (5ème et dernière année). Cette tâche correspond à la première phase de mon protocole, à savoir le recueil du corpus.

Pour mon étude, les PE ont été privilégiées pour des raisons pratiques que je listerai ici :

- j'ai pu analyser à tout moment de mon stage les PE, corrigées par les enseignants ou pas ;
- j'ai pu analyser les PE chez moi, sans aucun type de distraction ;
- chaque personne a une écoute subjective : les données orales auraient pu être déformées par mon écoute. En revanche, les erreurs à l'écrit sont plus objectives ;
- je n'ai pas influencé les productions des apprenants, ce qui aurait pu se passer à l'oral, après avoir demandé le consentement pour les enregistrer ;
- j'ai pu éviter de photographier les données personnelles des apprenants en anonymisant les transferts négatifs ;
- je n'ai pas dû demander le consentement pour l'enregistrement de la voix et de l'image à chaque apprenant de mes classes (ça aurait été le cas pour un recueil de PO) ;
- la collecte de données écrites est beaucoup plus rapide et elle ne prévoit pas de difficultés de compréhension (voir les bruits de fond dans les enregistrements) ;
- je n'ai pas eu besoin d'emprunter ou d'acheter d'appareils qui enregistrent de manière plus efficace les PO.

En outre, j'ai choisi de les recueillir à partir de la deuxième année de lycée pour que je puisse comprendre dans cette recherche si les transferts négatifs repérés sont très répandus entre les apprenants italophones du secondaire après au moins deux années d'apprentissage du FLE. Dans la région du Piémont, au collège, la plupart des élèves apprennent le français ; certains apprennent l'allemand ou l'espagnol.

De plus, 10 jours ont été suffisants pour ce recueil : j'ai collecté, dans le corpus, assez de transferts négatifs intéressants, d'après mon expérience d'apprenante de FLE, pour mon expérimentation.

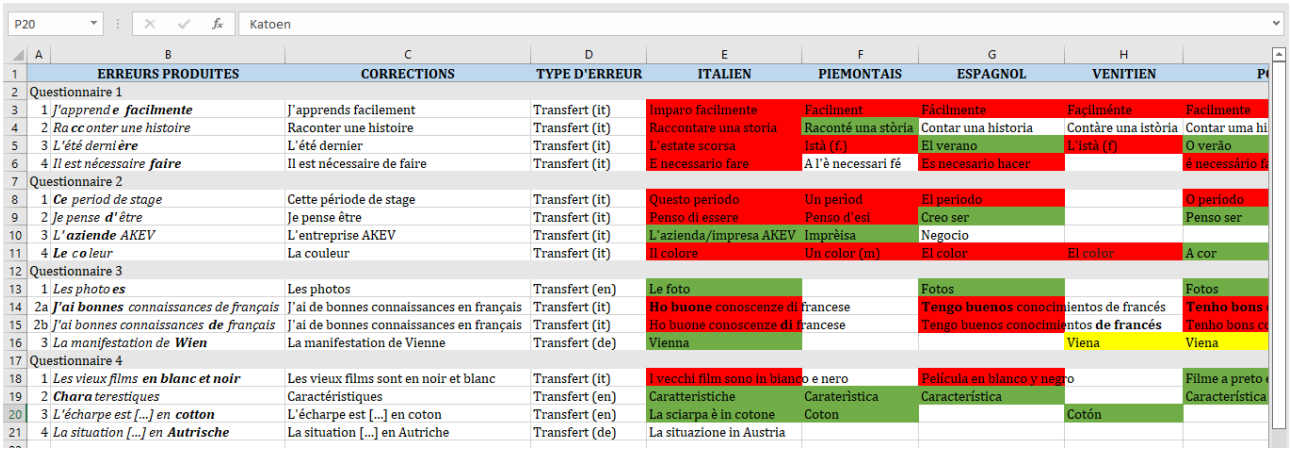
4. Méthodologie d'analyse du recueil d'erreurs

Ce chapitre est dédié à la deuxième phase de mon protocole, c'est-à-dire à la manière dont j'ai organisé et analysé mon recueil d'erreurs après les avoir photographiées : cette partie, qui est le résultat de l'analyse de mon corpus constitué d'écrits d'élèves qui m'a permis de dégager les erreurs et de les classer, s'est révélée une phase fondamentale pour la réussite de mon étude.
Tout d'abord, j'ai créé un tableau Excel et ensuite j'ai intégré les traductions équivalentes dans les langues romanes et germaniques choisies, confirmées par plusieurs sites de traductions et des dictionnaires en ligne.

4.1 Création d'un tableau Excel plurilingue

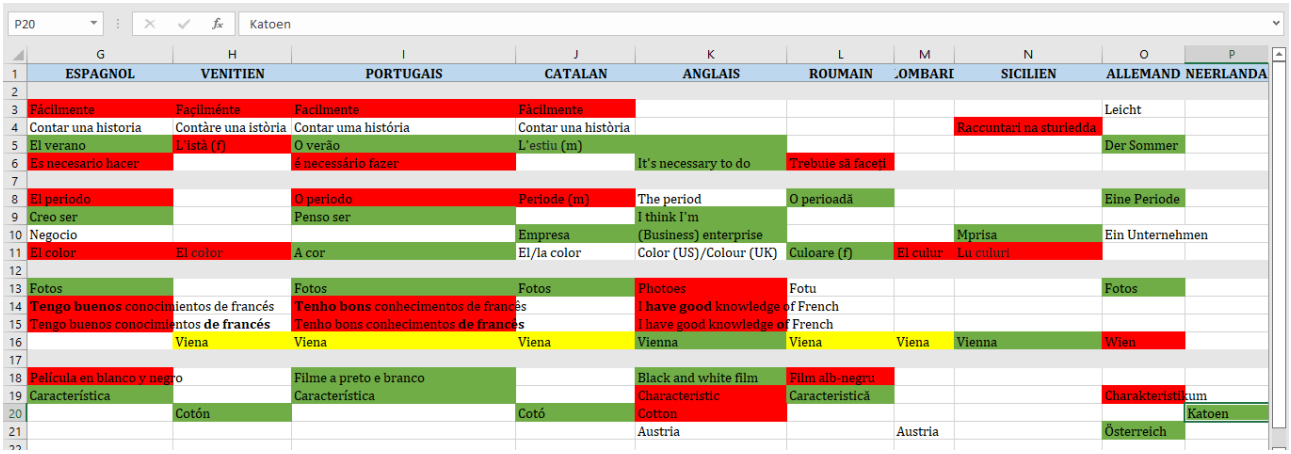
Pour donner un ordre et analyser les transferts négatifs relevés, j'ai opté pour la création d'un tableau Excel à l'aide de colonnes, lignes et couleurs, affiché ici grâce à deux captures d'écran.

Capture d'écran n° 1 : le tableau Excel plurilingue



	ERREURS PRODUITES	CORRECTIONS	TYPE D'ERREUR	ITALIEN	PIEMONTAIS	ESPAGNOL	VENITIEN	P
2	Questionnaire 1							
3	1 *J'apprend**e facilmente***	J'apprends facilement	Transfert (it)	Imparo facilmente	Facilment	Fácilmente	Facilménte	Facilmente
4	2 *Ra**cc**onter une histoire*	Raconter une histoire	Transfert (it)	Raccontare una storia	Raconté una stòria	Contar una historia	Contàre una istòria	Contar uma hi
5	3 *L'été dern**ière***	L'été dernier	Transfert (it)	L'estate scorsa	Istà (f.)	El verano	L'istà (f)	O verão
6	4 *Il est nécessaire **faire***	Il est nécessaire de faire	Transfert (it)	E necessario fare	A l'è necessari fé	Es necesario hacer		é necessário f
7	Questionnaire 2							
8	1 ***Ce** period de stage*	Cette période de stage	Transfert (it)	Questo periodo	Un period	El periodo		O periodo
9	2 *Je pense **d'** être*	Je pense être	Transfert (it)	Penso di essere	Penso d'esi	Creo ser		Penso ser
10	3 ***L'aziende** AKEV*	L'entreprise AKEV	Transfert (it)	L'azienda/impresa AKEV	Imprèisa	Negocio		
11	4 ***Le co**leur*	La couleur	Transfert (it)	Il colore	Un color (m)	El color	El color	A cor
12	Questionnaire 3							
13	1 *Les photo**es***	Les photos	Transfert (en)	Le foto		Fotos		Fotos
14	2a ***J'ai bonnes** connaissances de français*	J'ai de bonnes connaissances en français	Transfert (it)	**Ho buone** conoscenze di	francese	**Tengo buenos** conocimientos de francés		**Tenho bons**
15	2b *J'ai bonnes connaissances **de** français*	J'ai de bonnes connaissances en français	Transfert (it)	Ho buone conoscenze **di**	francese	Tengo buenos conocimientos **de francés**		Tenho bons c
16	3 *La manifestation de **Wien***	La manifestation de Vienne	Transfert (de)	Vienna			Viena	Viena
17	Questionnaire 4							
18	1 *Les vieux films **en blanc et noir***	Les vieux films sont en noir et blanc	Transfert (it)	I vecchi film sono in bianco	e nero	Película en blanco y negro		Filme a preto
19	2 ***Chara**terestiques*	Caractéristiques	Transfert (en)	Caratteristiche	Caraterìstica	Característica		Característica
20	3 *L'écharpe est [...] en **cotton***	L'écharpe est [...] en coton	Transfert (en)	La sciarpa è in cotone	Coton		Cotón	
21	4 *La situation [...] en **Autrische***	La situation [...] en Autriche	Transfert (de)	La situazione in Austria				

Capture d'écran n° 2 : le tableau Excel plurilingue



	ESPAGNOL	VENITIEN	PORTUGAIS	CATALAN	ANGLAIS	ROUMAIN	.OMBARI	SICILIEN	ALLEMAND	NEERLANDA
2										
3	Fácilmente	Facilménte	Facilmente	Fàcilmente					Leicht	
4	Contar una historia	Contàre una istòria	Contar uma história	Contar una història				Raccuntari na sturiedda		
5	El verano	L'istà (f)	O verão	L'estiu (m)					Der Sommer	
6	Es necesario hacer		é necessário fazer		It's necessary to do	Trebuie să faceți				
7										
8	El periodo		O periodo	Periode (m)	The period	O perioadă			Eine Periode	
9	Creo ser		Penso ser		I think I'm					
10	Negocio			Empresa	(Business) enterprise			Mprisa	Ein Unternehmen	
11	El color	El color	A cor	El/la color	Color (US)/Colour (UK)	Culoare (f)	El culur	Lu culuri		
12										
13	Fotos		Fotos	Fotos	Photoes	Fotu			Fotos	
14	**Tengo buenos** conocimientos de francés		**Tenho bons** conhecimentos de francês		**I have good** knowledge of French					
15	Tengo buenos conocimientos **de francés**		Tenho bons conhecimentos **de francês**		I have good knowledge of French					
16		Viena	Viena	Viena	Vienna	Viena	Viena	Vienna	Wien	
17										
18	Película en blanco y negro		Filme a preto e branco		Black and white film	Film alb-negru				
19	Característica		Característica		Characteristic	Caracteristică			Charakteristikum	
20		Cotón		Cotó	Cotton					Katoen
21					Austria		Austria		Österreich	

Tout d'abord, j'ai inséré les erreurs interférentielles en ordre chronologique, c'est-à-dire l'ordre dans lequel je les ai retrouvées dans les copies écrites, dans la colonne « erreurs produites ». Le choix de ces mots et expressions s'est effectué sur la base de mon expérience en tant qu'apprenante de FLE et sur l'éventuel piège que représentent certains mots et expressions pour des italophones.

J'ai ensuite ajouté les colonnes « corrections » (les corrections, les bonnes formes en français) et « type d'erreur » (la LS du transfert) et les langues qui auraient pu être utiles pour la correction des transferts.

En rouge (cf. la cellule 3E de la capture d'écran n° 1, « imparo facilmente »), nous pouvons observer les structures différentes de celles du français, c'est-à-dire des formes qui pourraient produire des transferts négatifs ; en vert (cf. la cellule 4F de la capture d'écran n° 1, « raconté una stòria »), les structures similaires à celles de la langue française qui pourraient produire des transferts positifs.

Enfin, après avoir trouvé les traductions dans les différentes langues, j'ai divisé les transferts en quatre groupes afin de constituer les quatre questionnaires à soumettre à mon public. J'ai cherché à former quatre groupes équilibrés de transferts de même difficulté en me basant sur mon expérience d'apprenante de FLE.

Cependant, dans ce travail, j'ai plutôt opté pour une organisation scientifique : je présenterai les transferts négatifs analysés en les classant en erreurs de genre de nom, d'orthographes grammaticale et lexicale, de structure du syntagme prépositionnel ou verbal.

4.2 Langues protagonistes de cette recherche

Ma démarche consiste à déceler les transferts négatifs, mais aussi à m'appuyer sur les langues à partir desquelles les transferts négatifs sont réalisés afin d'y remédier. Le but serait alors de trouver des structures dans d'autres langues qui pourraient déclencher des transferts positifs vers le français.

Concernant les langues prises en considération pour mon expérimentation, j'ai procédé progressivement en fonction des transferts relevés et des informations trouvées en ligne.

J'ai tout de suite inséré dans le tableau Excel les traductions des langues que j'ai considérées comme sources éventuelles des transferts relevés, c'est-à-dire l'italien, l'anglais et l'allemand : il s'agit aussi de langues connues par les apprenants et donc plus parlantes pour eux.

J'ai ensuite décidé de rajouter le piémontais, dialecte du latin (même si à tort le grand public parle de « dialecte italien ») qui se rattache au groupe occidental des langues romanes, déjà étudié dans

mes précédents mémoires comme source d'aide pour l'apprentissage du FLE ; encore une fois, j'ai voulu tester ses potentialités auprès d'un public du secondaire.
En outre, j'ai voulu proposer d'autres dialectes du latin parlés en Italie, à savoir le sicilien, le lombard et le vénitien, pour sensibiliser à la diversité linguistique et pour ne pas laisser de côté cette réalité italienne si puissante et vive.

En définitive, les langues choisies pour l'élaboration de ma démarche de mémorisation de la bonne forme sont au nombre de 13 : quatre langues germaniques (l'allemand, l'anglais, le néerlandais et le bavarois) et le reste correspond à des langues romanes de l'Europe centrale.
Il s'agit de l'allemand, l'anglais, le bavarois, le catalan, l'espagnol, l'italien, le lombard, le néerlandais, le piémontais, le portugais, le roumain, le sicilien et le vénitien.

Elles ne figurent pas toutes dans ma méthode de mémorisation pour chaque transfert : j'ai fait des choix pour ne pas donner trop d'informations à mon public. En outre, les ressources en ligne souvent ne me permettaient pas de trouver la forme souhaitée par conséquent je n'ai pas pu avoir les traductions de tous les transferts pris en considération dans mon expérimentation.

4.3 Dictionnaires et ressources en ligne utilisées

Pour ma recherche, j'ai voulu me confronter avec les ressources de traduction en ligne : mon expérience dans l'utilisation de ces outils et ma connaissance de certains a favorisé la vitesse des traductions. En effet, pendant ma licence de médiation linguistique pour traducteurs et interprètes, j'ai étudié comment utiliser ces sites et comment vérifier les traductions et les occurrences. En outre, je voulais tester les potentialités des traducteurs en ligne et en remarquer les faiblesses s'il y en avait.
J'ai aussi employé des dictionnaires en lignes, par exemple pour le catalan, pour le sicilien et pour le piémontais, et des encyclopédies comme *Wikipedia.*

Ci-dessous, la liste des sites utilisés en fonction des LC :
Catalan :

- http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0059422 (dictionnaire)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

Italien. Pour cette langue, j'ai aussi fait confiance à mon expérience de locutrice native d'italien :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

Roumain :

- https://dexonline.ro/ (dictionnaire)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)

Espagnol. Pour cette langue, j'ai aussi compté sur mon expérience d'apprenante :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

Français. Pour cette langue, j'ai aussi confirmé les traductions à l'aide de mes connaissances d'amis français :

- https://www.wordreference.com/ (traducteur)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)

Portugais. Pour cette langue, j'ai aussi confirmé les traductions à l'aide de mes connaissances d'amis lusophones :

- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://www.wordreference.com/

Piémontais. Pour cette langue, j'ai confirmé les traductions à l'aide de ma mère, locutrice de piémontais depuis sa naissance :

- https://www.piemonteis.com/ (traducteur)
- https://www.piemunteis.it/dep/dizionario.dep/ (dictionnaire)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)

Vénitien :

- http://www.linguaveneta.net/strumenti/traduttore/ (traducteur)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)

Anglais. Pour cette langue, j'ai aussi compté sur mon expérience d'apprenante depuis plus de 15 ans :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

Allemand. Pour cette langue, j'ai aussi compté sur mon expérience d'apprenante pendant 5 années de lycée :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)

- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

Sicilien :

- https://books.google.fr/books?id=3fyBCeDykm0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false (dictionnaire)
- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)

Bavarois :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://www.bayrisches-woerterbuch.de/bairisch-lernen/aussprache-bayrisch/

Lombard :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- http://dizionarilombard.eu5.net/ (dictionnaire)

Néerlandais :

- https://www.wikipedia.org/ (encyclopédie)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://www.freelang.com/enligne/neerlandais.php (dictionnaire)

Sans doute, *Wikipedia.org* a joué un rôle important dans ma recherche : la première traduction a toujours été donnée par ce site, ensuite je confirmais la traduction équivalente avec les autres sites en ligne listés ci-dessus.
Ces sites en ligne m'ont fait avancer très rapidement dans ma recherche et dans mon analyse : ce travail a été conduit pendant 10 jours, du 16.03.2022 au 26.03.2022, parallèlement au recueil de transferts dans les PE.

5. Choix de questionnaires comme outils de recherche

Ce chapitre correspond aux phases 3 et 4 de mon protocole, c'est-à-dire la constitution d'un premier questionnaire et la proposition de quatre questionnaires réflexifs.
Dans cette étude, j'ai conçu cinq questionnaires en ligne *ad hoc* générés grâce à *Google Forms,* application *Google* avec laquelle des questionnaires, des quiz, des enquêtes peuvent être réalisés. Dans ce cas, ce mode de collecte de données a été bénéfique étant donné le nombre élevé de questionnaires soumis et la facilité de stockage des données.
J'ai utilisé des questionnaires en ligne pour plusieurs raisons :

- collecter des réponses au « cas par cas » ; chaque apprenant a une façon différente de raisonner métalinguistiquement et j'ai donc voulu approfondir chaque situation ;
- recueillir rapidement l'avis d'un grand nombre d'apprenants ;

- réaliser une étude statistique peu coûteuse ;
- étudier plusieurs aspects de ma problématique, soit la vérification des transferts linguistiques collectés dans les productions écrites, soit les hypothèses des raisonnements derrière chaque transfert négatif proposé ;
- plus simple et plus rapide à mener qu'un entretien ou une observation ;
- les apprenants interrogés peuvent répondre individuellement et l'enquêteur peut analyser les données sans stress.

J'ai opté pour plusieurs questionnaires pour les motifs suivants :

- je ne voulais pas que le questionnaire soit trop long à remplir pour les apprenants : à chaque cours, je prenais dix minutes pour un nouveau questionnaire qui proposait seulement quatre transferts linguistiques ;
- je souhaitais comprendre combien de personnes avaient des difficultés à répondre afin d'adapter les questionnaires suivants pour qu'ils ne soient pas trop difficiles ;
- je voulais savoir si ma recherche était adaptée ou non au public choisi.

Le premier questionnaire (ANNEXE 3) comporte une dizaine de questions personnelles concernant les apprenants : leur répertoire langagier (la LM, mais aussi les langues apprises à l'école, parlées ou entendues en dehors de l'école), leurs capacités à faire des liens entre les langues, et leur représentation du rôle de l'italien dans l'apprentissage du FLE.

Il a été proposé le 23.03.2022 à la classe 2BL et le 31.03.2022 à la 3CL.

Par crainte qu'un questionnaire trop long décourage les apprenants, j'ai essayé d'utiliser un maximum de QCM et de limiter au strict nécessaire les questions ouvertes.

Le but de ce questionnaire était de comprendre (a) la base et la flexibilité plurilingue de mon public, (b) s'ils sont sensibilisés aux liens entre langues et si (c) une séquence de remédiation plurilingue pourrait se démontrer pertinente.

Ensuite, j'ai rédigé les questionnaires suivants (ANNEXES de 4A à 7B) en fonction des réponses du premier. Ils sont basés sur des questions de traduction de l'italien au français (partie I) et sur des questions de raisonnement par rapport à quatre transferts linguistiques relevés dans les PE analysées au préalable (partie II).

Ces questionnaires ont été soumis du 30.03.2022 au 29.04.2022 et ils demandaient :

- Partie I : données quantitatives. Au début de chaque questionnaire, je demandais toujours le prénom et les initiales du nom de famille des apprenants uniquement pour identifier la personne à laquelle j'aurais dû me référer en cas de problèmes de compréhension des réponses de ma part. Je demandais aussi de sélectionner la classe d'appartenance pour élaborer deux types d'expérimentation différents.

  En outre, je demandais la traduction française (à partir de la LM des apprenants, l'italien)

des expressions et des mots sélectionnés comme recueil d'erreurs : *imparo facilmente ; raccontare una storia ; l'estate scorsa ; è necessario fare ; questo periodo di stage ; penso di essere ; l'azienda AKEV ; il colore ; le foto ; ho buone conoscenze di francese ; Vienna ; film in bianco e nero ; caratteristiche ; sciarpa in cotone ; in Austria.*

L'objectif de cette première partie des questionnaires était de (a) confirmer les transferts négatifs relevés dans les PE en faisant traduire les mots ou les expressions de l'italien au français et de (b) comprendre si ces transferts sont répandus chez les élèves italophones du secondaire ou pas.

- Partie II : données qualitatives. Je demandais, d'après eux, quels raisonnements ont fait les apprenants qui ont produit les transferts négatifs proposés, sous cette forme : « Selon toi, "*[8]j'apprende facilmente" est-elle correcte comme traduction de "imparo facilmente" ? Pourquoi est-elle correcte/incorrecte ? Quel est le raisonnement derrière ? »

  Ces questions étaient posées pour (a) comprendre le raisonnement des élèves au regard des erreurs interférentielles pour savoir s'ils sont conscients des transferts et pour (b) développer la réflexion métalinguistique des apprenants et comprendre si au fur et à mesure de la mise en place de mon expérimentation cette sensibilisation augmentait.

6. Critères de validité pour la confirmation des transferts négatifs

Cette partie est dédiée aux critères de validité appliqués dans ma recherche quantitative concernant la première partie des quatre questionnaires intermédiaires soumis (ANNEXE 14).

J'ai voulu comprendre si les transferts négatifs pris en compte dans mon travail, sont répandus chez ce public italophone de FLE ou pas.

Les adjectifs « analysable » et « valide » seront utilisés comme synonymes : ils ne signifieront pas « correct », mais que la réponse a pu être analysée et comptée dans les résultats.

Dans ce travail, j'ai plutôt opté pour une organisation scientifique : je présenterai donc les transferts négatifs analysés en les classant en erreurs (6.1) de genre du nom, (6.2) d'orthographe lexicale, (6.3) d'orthographe grammaticale et (6.4) de structure du syntagme prépositionnel ou (6.5) verbal, non pas en suivant l'ordre chronologique des questionnaires.

6.1 Genre du nom

Les transferts négatifs ci-dessous concernent le genre du nom lexical.

L'été dernier (questionnaire 1)

En italien le mot lexical « été » est féminin. J'ai donc considéré incorrecte :

[8] * L'astérisque précédera un mot ou une phrase pour en indiquer l'emploi fautif.

- Tout adjectif ou équivalent portant la marque du féminin : ex. « *la dernière été », « *l'été derrière » et « *l'été prochaine » ;
- Tout déterminant au féminin : ex. « *la dernier été ».

Cette période de stage (questionnaire 2)

En italien le mot lexical « période » est masculin. J'ai donc considéré correct tout syntagme qui utilise « cette » comme marque de féminin : ex. « *cette period de stage ».

La couleur (questionnaire 2)

En italien le mot lexical « couleur » est masculin. J'ai donc considéré correct tout syntagme formé d'un déterminant féminin : ex. « *la coleur ». Cependant, tout syntagme nominal portant la marque du masculin a été considéré incorrect : ex. « *le couleur ».

6.2 Orthographe lexicale

Les transferts négatifs ci-dessous concernent l'orthographe de certaines unités linguistiques.

J'apprends facilement (questionnaire 1)

En italien, l'adverbe « facilement » ne présente pas de « e » entre le « l » et le « m ».

J'ai considéré valide tout syntagme qui utilise des verbes différents qu' « apprendre » : ex. « *j'apprende facilemente » et « *je comprend facilement ».

J'ai considéré correcte toute unité linguistique qui présente un « e » entre le « l » et le « m » : ex. « *j'apprende facilemente ».

Cependant, « vite » n'a pas été considéré dans l'analyse comme c'était l'orthographe lexicale de l'adverbe « facilement » qui nous intéressait.

Raconter une histoire (questionnaire 1)

En italien, ce verbe présente deux « c ». J'ai donc considéré correcte toute variation graphémique du verbe « raconter » à condition qu'il possède un seul c : ex. « *raconter un histoire » et « *reconter une histoire ».

Toutefois, « dire » et « parler » n'ont pas été considérés valides et analysables parce que la forme qui intéresse cette étude est l'orthographe lexicale de « raconter », non pas d'autres verbes.

L'entreprise AKEV (questionnaire 2)

En italien, cette unité linguistique est traduite avec le mot lexical « azienda ». J'ai donc considéré correcte toute variation graphémique du mot « entreprise » : ex. « l'enterprise AKEV ».

Par conséquent, « *aziende », « agence », « brand » et « industrie » n'ont pas été considérés correctes parce que considérées des variations interférentielles dues à l'italien ou à l'anglais.

La manifestation de Vienne (questionnaire 3)

En allemand, le substantif « Vienne » est traduit avec « Wien ».

- Tout syntagme nominal renvoyant au signifié de « manifestation » (ex. « fête » et « démonstration ») et tout syntagme formé d'un déterminant masculin (ex. « le manifestation ») ont été considérés analysables parce que le mot lexical « manifestation » n'intéressait pas mon analyse.
- J'ai donc considéré valide toute variation graphémique du substantif « Vienne » introduit par une autre préposition que « de » parce que cela n'est pas une zone d'interférence (ex. « *manifestation du Vienne » et « manifestation à Vienne »).
- Toute forme ne s'éloignant pas de « Vienne » et ne présentant pas de « w » : ex. « Vienna ».

Echarpe en coton (questionnaire 4)

En anglais le mot lexical « coton » s'écrit avec deux « t ». Je n'ai donc pas considéré analysables les syntagmes nominaux « *sciarp en - », « *echarpe en ××× » et « foulard » parce que ici le but est d'analyser l'orthographe lexicale du mot « coton ».

Cependant, j'ai considéré analysable toute variation graphémique du mot "écharpe" et toute variation du mot « sciarpa » en italien (ex. « *Sciarpe en coton », « *echarpe en coton » et « *sciarpa en coton »).

En Autriche (questionnaire 4)

En allemand, le son / ʃ / est donné par la graphie « sch ». J'ai donc considéré correcte toute graphie qui présente « -iche » : ex. « *En Austriche » et « *en Auriche ». Je n'ai pas considéré valides les graphies suivantes : « *en Austrie », « *en Austria », « *en Austra » et « *en Aurie ».

Caractéristiques (questionnaire 4)

En anglais, « characteristics » est le mot qui traduit « caractéristiques » : il présente un « h » entre le « c » et le « a ». J'ai donc considéré valide :

- Toute unité linguistique ne comportant pas d'accents ou comportant des accents erronés : ex. « *caraterestique » et « *caractèristiques » ;
- Tout mot lexical au singulier et non au pluriel : ex. « *caraterestique » et « caractéristique » ;
- Toute unité linguistique ne comportant pas le « c » devant le « t » : ex. « *carateristiques » et « *caraterestique » ;
- Toute unité qui présente le « e » au lieu du premier « i » : ex. « *caraterestique »-

Toutefois, je n'ai pas considéré les réponses qui présentaient les mots « connotations » et « fonctionnalités » parce que c'était la graphie du mot « caractéristiques » qui m'intéressait.

6.3 Orthographe grammaticale

Les photos (questionnaire 3)

En anglais, certains pluriels des noms lexicaux sont irréguliers et le nom prend un « e » avant le « s » du pluriel (ex. « potato » devient « potatoes » au pluriel)

J'ai considéré correcte :

- Toute unité linguistique qui utilise le « f » au lieu du « ph » : ex. « *les fotos » ;
- Tout syntagme qui présente un déterminant pluriel différent de « les » : ex. « des photos » et « vos photos ».

Mais, toute forme au singulier (ex. « la photo » et « *le photo ») n'a pas été prise en considération parce que l'objectif était de confirmer la bonne orthographe grammaticale de ce mot lexical au pluriel.

6.4 Construction du syntagme prépositionnel

Ces transferts concernent la structure des syntagmes prépositionnels.

J'ai de bonnes connaissances en français (questionnaire 3)

1. En premier lieu, je me suis focalisée sur la première partie de la phrase (le syntagme nominal « de bonnes connaissances »), notamment sur l'article indéfini « de ». En italien, on ne met pas d'article entre le verbe « avoir » et l'adjectif « bon ». J'ai donc considéré correct tout syntagme nominal qui utilise « de » ou « des » (ex. « *j'ai des bonnes » et « j'ai de bonnes ») ou un synonyme de connaissances (ex. « compétences »). Toutefois, les syntagmes comme « je connais le français suffisamment », « je connais bien le français » et « *mes connaissances en français sont bonne » n'ont pas été considérées dans mon analyse.
2. En deuxième lieu, je me suis concentrée sur la dernière partie de la phrase, notamment sur la préposition « en ». En italien, on utilise la préposition « de » suivie par la langue concernée, ici le français, pour construire ce syntagme.

J'ai donc considéré incorrecte toute variation graphémique de la préposition « de » : ex. « *de la langage française », « de français », « du français » et « *de françaises ».

Film en noir et blanc (questionnaire 4)

En italien, ce syntagme présente l'adjectif « blanc » avant « noir ». J'ai donc considéré valides toute variation graphémique des adjectifs « noir » et « blanc » (ex. « *film blanche et noire » et « *film en blanche et noir ») et tout syntagme qui n'utilise pas la préposition « en » : ex. « *Film noir et Blanc ».

J'ai considéré correct tout syntagme dans lequel apparait le mot « blanc » après « noir » : ex. « *Film noir et blanc ».

Echarpe en coton (questionnaire 4)

En italien, nous utilisons la préposition « di » entre les deux noms, c'est-à-dire « sciarpa di cotone ». J'ai donc considéré valide :

- Tout syntagme qui présente la préposition « en » : ex. « *sciarp en - », « *Sciarpe en coton », « *echarpe en coton », « foulard en coton », « *sciarpa en coton » ;

- Toute variation du mot « écharpe » et « sciarpa » (traduction italienne) : ex. « *sciarp en - », « *Sciarpe en coton », « *echarpe en coton », « foulard en coton », « *sciarpa en coton ».
Je n'ai pas considéré analysables les formes « *Écharpe par coton » et « foulard ».

6.5 Construction du syntagme verbal

Ces transferts négatifs concernent la structure des syntagmes verbaux.

Il est nécessaire de faire (questionnaire 1)

En italien, ce syntagme verbal existe, mais sans la préposition « de » : « é necessario fare ». J'ai donc considéré valides tout syntagme qui utilise « nécessaire » (ex. « *est nécessaire », « *c'est nécesaire ») et qui présente une préposition quelconque devant « faire » (ex. « *il est nécessaire à faire »).

Par contre, « il faut faire » n'a pas été considéré analysable parce que la forme qui intéresse cette étude est le syntagme verbal « nécessaire de faire ».

Je pense être (questionnaire 2)

En italien, ce syntagme verbal est exprimé avec le verbe « penser » suivi de la préposition « de » et ensuite du verbe « être » : « penso di essere ».

J'ai considéré correcte tout syntagme qui ne présente pas de préposition entre « penser » et « être », même lorsque l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale ne sont pas respectées : ex. « *je pense etre ».

Cependant, les syntagmes verbaux comme « je pense que je suis », « *je crois je suis » et « *pensez vous que vous êtes » n'ont pas été considérés valides parce que la forme qui intéresse cette étude est le syntagme verbal « penser être », où le verbe « être » est à l'infinitif.

7. Vérification des remédiations et du développement de la réflexion métalinguistique

Pour confirmer mes hypothèses et comprendre si mon expérimentation a donné lieu aux résultats escomptés, j'ai opté pour un dernier questionnaire en ligne *ad hoc* généré toujours grâce à *Google Forms* qui correspond à la sixième phase de mon protocole, à savoir la dernière.

Ce questionnaire (ANNEXE 12) a été soumis le 13.05.2022, deux semaines après le quatrième questionnaire intermédiaire, c'est-à-dire le dernier prévu dans ma démarche pédagogique ; j'ai attendu que les apprenants aient le temps d'assimiler les corrections des transferts négatifs vues avec moi en classe et de les appliquer éventuellement dans leurs contrôles de FLE.

Dans la première partie du questionnaire, j'ai demandé les traductions des mêmes transferts négatifs corrigés en classe pour vérifier qu'ils avaient retenu les structures correctes en français.

Comme je l'ai déjà annoncé (2.2.1 Partie I : confirmation de certains transferts négatifs), je n'ai pas

demandé certains transferts linguistiques, notamment « la manifestation de Vienne » et « en Autriche » car la totalité des apprenants a répondu correctement à la question de traduction dans les questionnaires de confirmation des transferts : ces erreurs interférentielles dues à l'allemand ne sont pas répandues chez mon public et je n'ai donc pas voulu les traiter dans mon dernier questionnaire de vérification. J'ai appliqué le même raisonnement pour « les photos », car ce transfert négatif dû à l'anglais n'était pas répandu.

Dans la deuxième partie de ce dernier questionnaire, j'ai envisagé des questions ouvertes pour comprendre si (a) mon public avait déjà développé une plus grande réflexion métalinguistique par rapport au premier questionnaire préalable et si (b) les langues mobilisées en classe pour remédier aux transferts ont servi comme aide à la mémorisation ou pas.

En outre, je voulais savoir (c) quelle stratégie les apprenants avaient utilisées pour retenir la bonne forme française et de quel type de mémoire (visuelle, auditive, gestuelle, etc.) ils s'étaient servis afin de perfectionner ma démarche : chacun a sa façon d'apprendre et c'est pour cela que j'ai posé des questions assez personnelles en termes de stratégie de mémorisation.

J'ai aussi imaginé ces questions pour perfectionner mon expérimentation et ma démarche de mémorisation plurilingue dans mon futur d'enseignante de FLE.

Après le remplissage du questionnaire final, j'ai prévu un diaporama Canva pour clore l'expérimentation et pour remercier mon public (ANNEXE 13).

J'ai imaginé l'explicitation de mon titre de mémoire et de mes objectifs, ainsi qu'une explication de certains termes fondamentaux pour mon travail, par exemple « interlangue », « langue cible », « transferts négatifs », « langues romanes et germaniques ».

Je voulais en outre montrer les différences entre le projet proposé à la classe 2BL et celui à la classe 3CL, pour ensuite remercier mon public et laisser un tableau explicatif de tous les transferts vus ensemble pour éventuellement le consulter dans le futur.

V. SEQUENCE D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE DE REMEDIATION ET MEMORISATION

La présence d'erreurs interférentielles récurrentes dans l'interlangue de ce type de public nous oblige à trouver une façon de tourner le regard des apprenants vers des transferts positifs grâce à d'autres langues pour corriger les interférences négatives dérivées de langues connues ; j'ai créé ma séquence de remédiation à ces transferts à partir de mon recueil d'erreurs.

Ce sous-chapitre est dédié à la phase 5 de mon protocole, c'est-à-dire à la présentation de mon projet d'ingénierie pour la remédiation et pour la correction plurilingue de certains transferts négatifs afin de faire mieux retenir les structures correctes en français.

Ces moments de correction plurilingue étaient proposés au début du cours de FLE tout de suite après le remplissage du questionnaire de confirmation des transferts négatifs relevés ; je présentais à l'oral en classe entière mon diaporama Canva *ad hoc* et j'y consacrais 10 minutes environ. Chaque diaporama « corrigeait » quatre transferts, c'est-à-dire les erreurs transférentielles proposées dans le questionnaire du jour. J'ai préparé quatre présentations de remédiation qui ont eu lieu pendant tout le mois d'avril.

J'ai donc adopté une méthode plutôt transmissive, parce que, comme je l'ai déjà annoncé dans le cadrage théorique, la réflexion, d'abord imposée par l'enseignant, devient graduellement la propre de l'élève. Le questionnement s'intègre à son bagage de stratégies d'apprentissage au fur et à mesure que ses habiletés se développent. En effet, comme pour l'intercompréhension en langues romanes, je me suis focalisée sur la compréhension et sur la réflexion métalinguistique, non pas sur la production.

Ces séances se voulaient réflexives pour les élèves, mais aussi pour les enseignants qui y assistaient afin de prendre conscience ensemble des disparités et des similarités aux apprenants.

La méthodologie se voulait active et participative, motivante en tout cas pour tous : je cherchais à faire intervenir les apprenants et les enseignants présents lors de ces séances pour que la situation de classe devienne un cadre d'échanges sincères qui diversifie les types d'interactions, non seulement enseignant-élèves, mais aussi élèves entre eux.

Pour mon projet de recherche, j'ai opté pour une méthode plurilingue de mémorisation basée sur la vue et la répétition orale élaborée par moi-même. Voici des précisions à propos des trois axes de ma démarche pédagogique : le plurilinguisme et les canaux visuel et auditif.

a. Le plurilinguisme

Pendant mes séances pédagogiques, je proposais toujours une correction plurilingue de dialectes et langues connues ou pas des apprenants, c'est-à-dire les équivalences présentant une structure comparable au français dans diverses langues.

A la classe 2BL, je proposais seulement les langues présentant la même structure que le français (cf. slide n° 1), tandis que pour les diapositives de la 3CL, j'insérais aussi les formes dont la structure présente des différences (cf. slide n° 2). Ce choix a été fait pour tester si les apprenants de la classe 2BL retenaient mieux les formes en étant exposés seulement aux structures ressemblant au français qui pouvaient donner lieu à des transferts positifs : j'avais fait l'hypothèse que cette classe ne serait pas déroutée par les formes dont la structure diffère du français parce que, comme les grandes lignes de l'AC l'explicitent, les différences sont souvent sources d'erreur et les ressemblances, facilitatrices de l'apprentissage.

Même si les apprenants ne connaissaient pas les langues proposées dans les diaporamas présentés, j'ai voulu développer chez eux une conscience plurilingue et une sensibilisation aux liens entre langues pendant les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ici le FLE : d'après mon expérience d'apprenante de FLE, établir les bonnes correspondances (transferts positifs) permet non seulement de mieux retenir les formes correctes, mais encore de les retenir plus longtemps.

Comme déjà annoncé dans le cadrage théorique, cette idée est mise en avant par l'approche dite « éveil aux langues » : il ne s'agit pas d'acquérir la parfaite maîtrise des langues afin d'être un locuteur natif idéal, mais de développer un répertoire langagier à partir duquel on peut faire appel à toutes les capacités linguistiques dans les différentes langues qu'on connait, apprend ou entend.

J'ai aussi voulu intégrer les dialectes parlés en Italie parce que souvent on ne pense pas à ce patrimoine linguistique très riche qui peut nous aider pour apprendre les langues vivantes : pendant les heures d'observation dans ces classes, j'ai pu remarquer une hétérogénéité d'accents de différentes régions d'Italie.

Voici, en détail, les langues choisies pour chaque transfert négatif sous forme de tableau.

Tableau b. Equivalents plurilingues[9]

Transfert Relevé	***Problématique du transfert***	***Quest.***	***Langues qui aident (2BL et 3CL)***	***Langues qui n'aident pas (uniquement 3CL)***
*L'**été***	*Genre du nom*	*1*	*L'espagnol « el verano (m.) », le portugais « o verão (m.) », le catalan « l'estiu (m.) » et l'allemand « der Sommer (m.) ».*	*L'italien « l'estate (f.) », le piémontais et le vénitien « l'istà (f.) ».*
*La **période***		*2*	*Le roumain « o perioadă (f.) » et l'allemand « die Periode (f.) ».*	*Le piémontais « un periòd (m.) », l'italien, l'espagnol, le portugais « periodo (m.) » et le catalan « periode (m.) ».*

[9] Les cellules vides correspondent à des structures équivalentes que je n'ai pas réussi à traduire avec les moyens possédés.

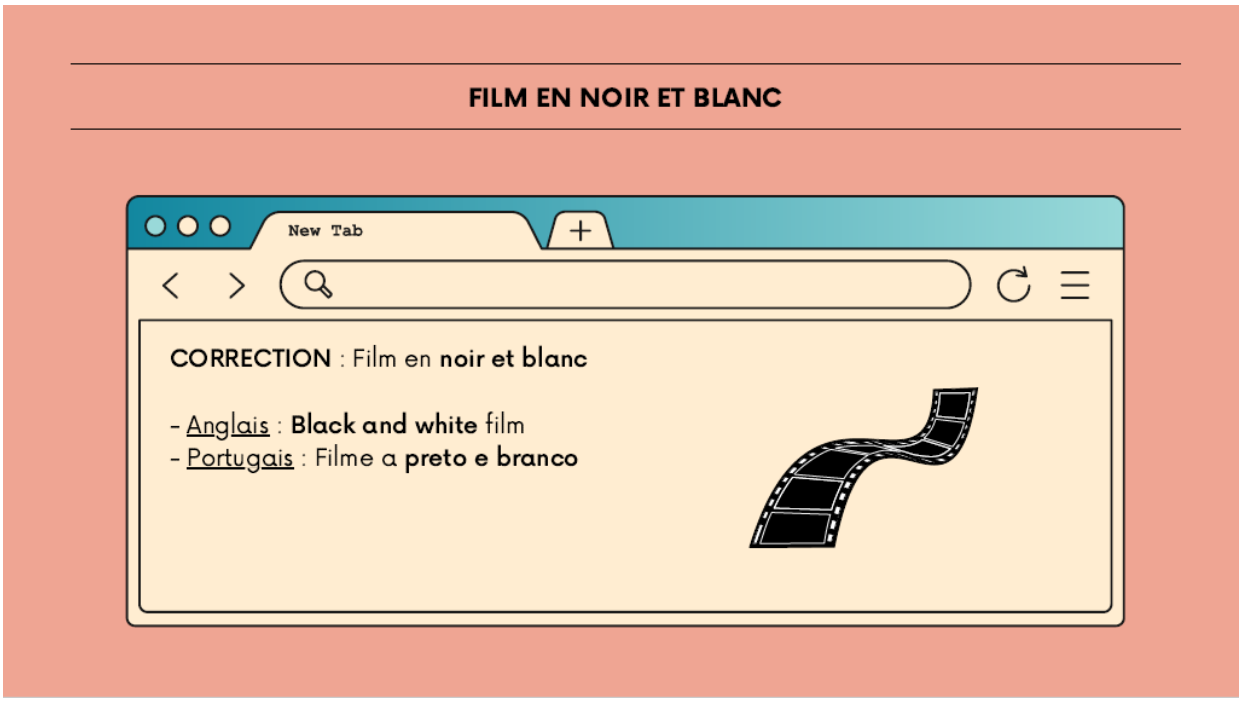
*La **couleur***		*2*	*Le portugais « a cor (f.) » et le roumain « culoare (f.) ».*	*Le piémontais « un color (m.) », l'italien "un colore (m.)", l'espagnol "el color (m.)", le vénitien "el colɔr (m.)", le lombard "el culur (m.) » et le sicilien « lu culuri (m.) ».*
Facilement	*Orthographe lexicale*	*1*	*-*	*L'italien « facilmente », le piémontais « facilment », l'espagnol « fácilmente », le venitien « façilménte », le portugais « facilmente » et le catalan « fàcilmente ».*
Raconter		*1*	*Le piémontais « raconté una stòria ».*	*Le sicilien "raccuntari na sturiedda" et l'italien "raccontare una storia"*
Caracté-ristiques		*4*	*L'italien « caratteristica », le piémontais « caraterìstica », l'espagnol et le portugais « característica » et le roumain « caracteristică ».*	*L'allemand « Charakteristikum » et l'anglais « characteristic ».*
*Echarpe en **<u>coton</u>***		*4*	*L'italien « di cotone », le piémontais « coton », le vénitien « cotón », le catalan « cotó » et le néerlandais « katoen ».*	*L'anglais « of cotton ».*
*En **Autriche***		*4*	*Le français « cornichon ».*	*L'allemand « Schweiz ».*
Vienne		*3*	*L'italien, l'anglais et le sicilien « Vienna ».*	*L'allemand « Wien » et le bavarois « Wean ».*
Entreprise		*2*	*Le piémontais « imprèisa », le catalan « empresa », l'anglais « enterprise » et le sicilien « mprisa ».*	*L'italien « azienda ».*
Photos	*Orthographe Grammaticale*	*3*	*Le catalan, le portugais et l'espagnol « fotos », l'allemand « Fotos ».*	*L'anglais « tomatoes ».*
*J'ai **de** bonnes connaissances **en** français*	*Construction du syntagme prépositionnel*	*3*	*-*	*L'italien "ho buone conoscenze di francese", l'espagnol "tengo buenos conocimientos de francés", le portugais "tenho bons conhecimentos de francés" et l'anglais « I have good knowledge of French ».*
*Film **en noir et blanc***		*4*	*L'anglais « black and white film » et le portugais "filme a preto e branco".*	*L'espagnol "película en blanco y negro", l'italien "film in bianco e nero" et le roumain "film alb-negru".*
*Il est **nécessaire de faire***	*Construction du syntagme Verbal*	*1*	*L'anglais « it's necessary to do ».*	*L'italien « è necessario fare », le piémontais « a l'è necessari fé », l'espagnol "es necesario hacer" et le portugais "e necessário fazer".*
*Je **pense être***		*2*	*Le piémontais "penso d'esi" et l'italien "penso di essere".*	*L'espagnol "creo ser", le portugais "penso ser" et l'anglais "I think I'm".*

Cette méthode sert essentiellement à accentuer les points communs et les différences entre les langues pour favoriser l'appropriation de structures du FLE en termes d'orthographe, de genre du nom, de construction du syntagme prépositionnel et verbal. L'idée ce n'est pas de catégoriser les langues en fonction des structures similaires et celles différentes, mais établir un lien avec les autres langues, les reconnaître en tant que telles sans qu'elles soient considérées « étrangères » afin de développer un plus grand intérêt pour la diversité culturelle et linguistique.
L'objectif est de découvrir un patrimoine commun : nos langues, c'est-à-dire celles qui sont parlées sur le territoire italien, mais aussi européen.

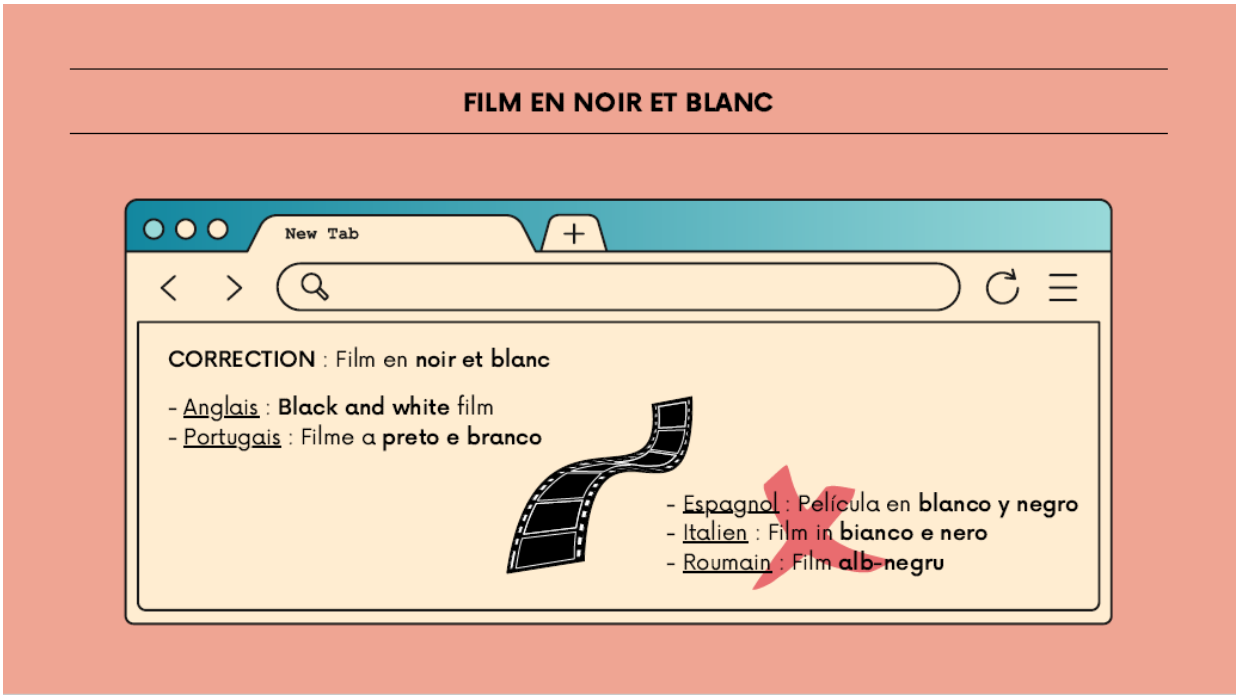
b. Le canal visuel

Comme le canal d'apprentissage de la vue est extrêmement développé chez l'être humain et reste l'un des plus importants pour la mémorisation, mes séances pédagogiques étaient aidées de diaporamas créés avec Canva (ANNEXES de 8A à 11B), plate-forme australienne de conception graphique qui permet aux utilisateurs de créer des présentations, etc.
J'ai choisi de proposer toujours la même conception et le même ordre des données : le titre en majuscule, la structure correcte en français et ensuite les autres langues.
Pour la classe 3CL, j'ai toujours proposé à droite les langues qui ont une structure différente du français (parfois au-dessous des structures dans les autres langues) et à gauche les langues en accord avec la langue française ; la 2BL avait seulement les structures transférables au français à gauche (cf. slide n° 1 et n° 2).

Slide n° 1 : film en noir et blanc (2BL)

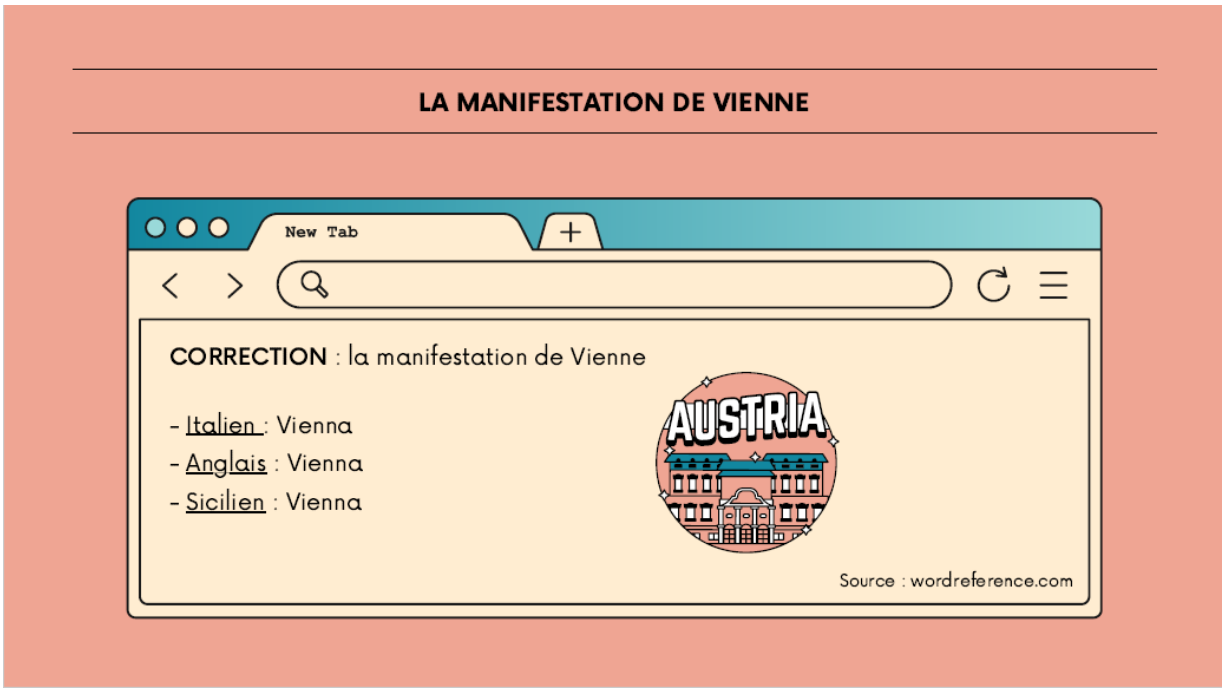


Slide n° 2 : film en noir et blanc (3CL)

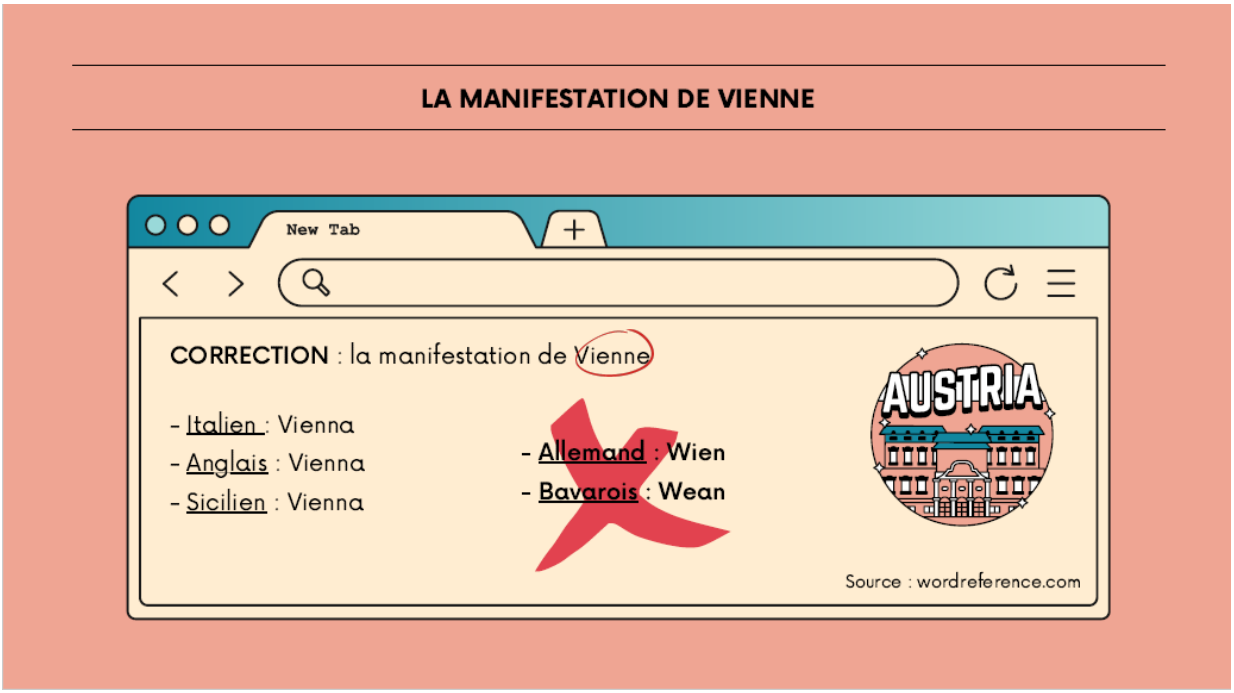


Souvent j'ai inséré des images en lien avec la traduction du transfert linguistique afin de faire travailler encore plus la mémorisation visuelle chez les apprenants (par exemple, dans les slides n° 1 et 2, l'image d'une pellicule et, dans les slides n° 3 et 4, le symbole « Austria »).
Pour insister sur l'aide visuelle, j'ai aussi barré d'une croix rouge les langues qui n'aident pas à la mémorisation de la structure correcte en français (cf. slide n° 2 et n° 4).

Slide n° 3 : la manifestation de Vienne (2BL)



Slide n° 4 : la manifestation de Vienne (3CL)



J'ai fait le choix de ne pas imprimer les diaporamas et les laisser aux élèves pour avoir une meilleure attention de la classe au moment de l'explication et pour les faire focaliser le plus sur les diaporamas rose et bleus projetés en faisant travailler au mieux la mémoire visuelle et imagée.

c. Le canal auditif

Quand le contenu pédagogique à mémoriser est suffisamment simple, la verbalisation des représentations imagées peut aider, car la mémorisation dériverait donc d'un double décodage, visuel et auditif. J'ai donc imaginé des séances pédagogiques de 10 minutes aidée d'une verbalisation. Mes explications étaient toujours en langue italienne, LM des apprenants choisis pour mon expérimentation. Je lisais la présentation Canva et je répétais plusieurs fois à l'oral la structure correcte en français : je faisais répéter la structure française aux apprenants et je prenais aussi le temps de bien articuler les formes correctes avant de passer à l'explication suivante. J'ai fait le choix de m'exprimer en italien pour ne pas mettre de barrières linguistiques à la compréhension des apprenants. Le but, en effet, était de transmettre le plus possible cette idée de transfert négatif et positif pour bien mémoriser la forme correcte en français. Souvent je proposais aussi aux apprenants qui connaissaient les langues affichées dans le diaporama de lire les unités linguistiques correspondantes.

Il est important de souligner que pendant les explications en classe, je ne disais pas qu'à la fin de ma séquence pédagogique il y aurait un questionnaire final de vérification pour voir s'ils avaient bien retenu les bonnes formes.

VI. ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre a été conçu pour développer les grandes lignes de ma recherche : il est le cœur de mon mémoire et il prévoit plusieurs phases d'analyse.
Tout d'abord, je me focaliserai sur l'identification des transferts négatifs relevés dans les PE selon la LS, c'est-à-dire l'italien, l'anglais et l'allemand.
Je partagerai ensuite les résultats des questionnaires intermédiaires qui ont été proposés aux apprenants des classes 2BL et 3CL pour confirmer les transferts linguistiques.
Enfin, je présenterai mes réflexions finales en me basant sur les réponses recueillies grâce au questionnaire final proposé le 13.05.2022 aux classes du *Liceo Porporato.*

1. Identification des transferts négatifs

Cette sous-partie est dédiée aux résultats de l'analyse qui m'a permis de relever les transferts négatifs présents dans l'interlangue des apprenants italophones du *Liceo Porporato* dans les PE.
Tout d'abord, je liste les transferts négatifs pris en considération pour mon expérimentation dus à l'italien et ensuite les erreurs qui semblent dériver d'autres langues. En dernier, je présente des transferts intéressants qui ont été relevés, mais qui ne serviront pas à l'expérimentation.

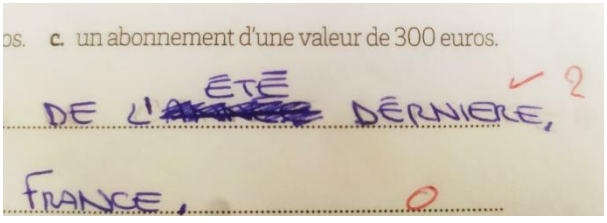
1.1 Transferts négatifs dus à l'italien

Après avoir correctement identifié les besoins relatifs à mon expérimentation, je vais analyser les PE des apprenants du *Liceo Porporato* de section linguistique, notamment les transferts négatifs rencontrés. Ci-dessous, je fais suivre les erreurs interférentielles et les photos des transferts négatifs dus à l'italien.

« *L'été dérniere » au lieu de « l'été dernier »

Ce transfert négatif a été considéré intéressant, car en italien le mot « estate » (été) est féminin. En effet, ici nous pouvons remarquer que l'apprenant semble avoir transféré le genre du nom italien à la langue française à cause de l'adjectif « dernier » accordé au féminin. Cette erreur a aussi été entendue à l'oral plusieurs fois, ce qui me permet d'avancer de façon presque certaine que ce transfert est très répandu entre italophones.

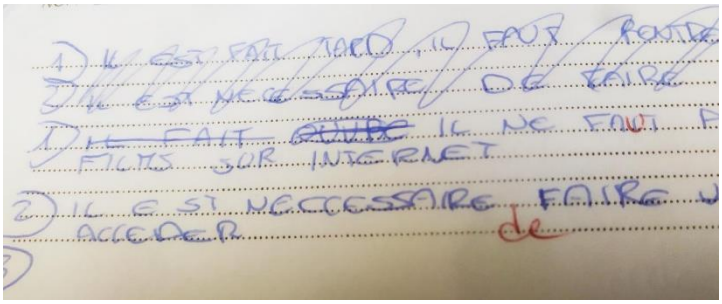
Figure n° 1 : l'été dernier



« *Il est necessaire faire » au lieu de « il est nécessaire de faire »

En italien, cette structure du syntagme verbal existe, mais sans la préposition « de », « é necessario fare » ; c'est pourquoi beaucoup d'apprenants (moi aussi, quand j'étais au lycée) oublie la préposition alors que dès le début de notre apprentissage du français, on nous enseigne que les expressions impersonnelles (ex. « il est difficile », « il est interdit », « il est important », etc.) sont souvent suivies de la préposition « de » et d'un infinitif.

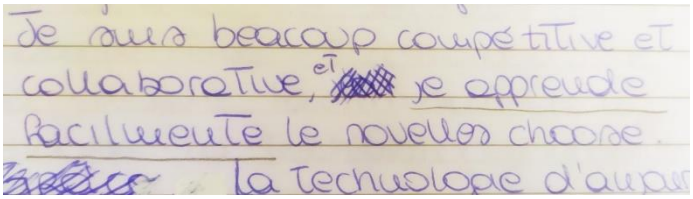
Figure n° 2 : il est nécessaire de faire



« *Je apprende facilment » au lieu de « j'apprends facilement »

« *Je apprende facilment » est une erreur d'orthographe lexicale de l'adverbe qui semble dériver de l'italien « facilmente ». Dans la LM des élèves, l'adverbe en question ne possède pas de « e » entre le « l » et le « m ». Cependant, les manuels de FLE utilisés en Italie pour apprendre le français nous expliquent que, en règle générale en français, un adverbe est formé à partir du féminin d'un adjectif se terminant par une consonne auquel on ajoute le suffixe « -ment ».

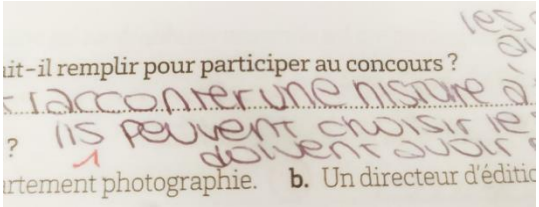
Figure n° 3 : j'apprends facilement

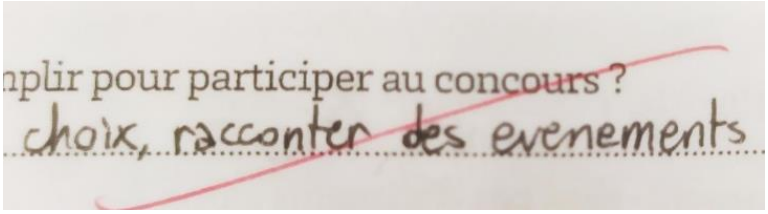


« *Racconter » au lieu de « raconter »

L'italien « raccontare » semble être la source de ce transfert d'orthographe lexicale : le verbe « raconter » en italien est écrit avec deux « c », c'est-à-dire « raccontare ».

Figures n° 4 : raconter

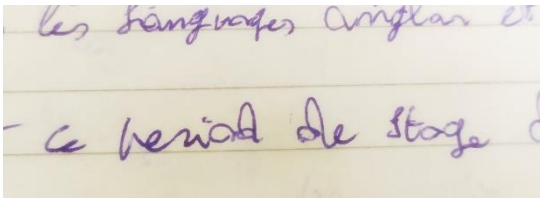




« *Ce period de stage » au lieu de « cette période de stage »

Une interprétation possible de cette erreur de genre du nom semble être la traduction mot à mot de l'italien : dans cette langue, le mot « période » est de genre masculin, « un periodo ». C'est probablement pour cela que l'apprenant a écrit « ce period ».

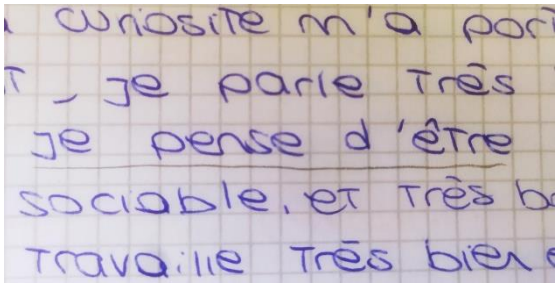
Figure n° 5 : cette période de stage



« *Je pense d'être » au lieu de « je pense être »

« Penso di essere » est la traduction italienne de « je pense être ». En français, si le verbe « penser » exprime une opinion, ce qu'on veut faire dans l'avenir ou ce qu'on croit réel, il ne doit pas être suivi par une préposition : « nessuna preposizione dopo i verbi cosiddetti di opinione (*penser, croire, dire, espérer*…) » (Danflous & Galey, 2010, p. 251).
Ici, il s'agit donc d'une erreur transférentielle dans la construction du syntagme verbal.

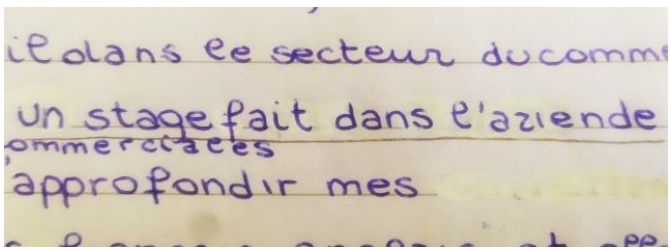
Figure n° 6 : je pense être



« *Dans l'aziende » au lieu de « dans l'entreprise »

En italien, le mot « entreprise » est traduit avec plusieurs mots, par exemple « impresa », « società », « ditta », « compagnia » et notamment « azienda ». Voilà pourquoi cet apprenant a pensé que le mot « aziende » convenait. Ici, il s'agit donc d'un transfert négatif d'orthographe lexicale.

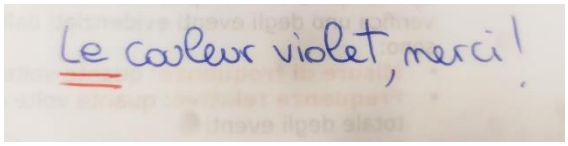
Figure n° 7 : dans l'entreprise



« *Le couleur » au lieu de « la couleur »

L'italien prévoit le genre masculin pour « couleur », c'est-à-dire « il colore » : ici, cet apprenant a transféré le genre du mot de l'italien au français.

Figure n° 8 : la couleur



« *J'ai bonnes connaissances de Français » au lieu de « j'ai de bonnes connaissances en français »

La phrase relevée comporte deux transferts. En italien, on dit « ho buone conoscenze di francese », au contraire, en français, on rajoute l'article indéfini « de » dans le syntagme nominal devant l'adjectif « bonnes » et, en outre, on a « en » devant « français » et non pas « de » comme en italien.

En ce qui concerne l'article indéfini "des" dans le syntagme nominal « de bonnes connaissances », quand le nom déterminé est au pluriel et il est précédé d'un adjectif : « l'articolo indeterminativo plurale *des* diventa *de.* » (Français Lingolia, 2022).

« Connaissances de français » est acceptable aussi mais selon Ngram Viewer, application linguistique proposée par Google, permettant d'observer l'évolution de la fréquence d'un ou de plusieurs mots ou groupes de mots à travers le temps dans les écrits, « connaissances en français » est la forme la plus répandue selon la norme d'usage (cf. Capture d'écran n° 3).

Capture d'écran n° 3 : connaissances de français, connaissances en français

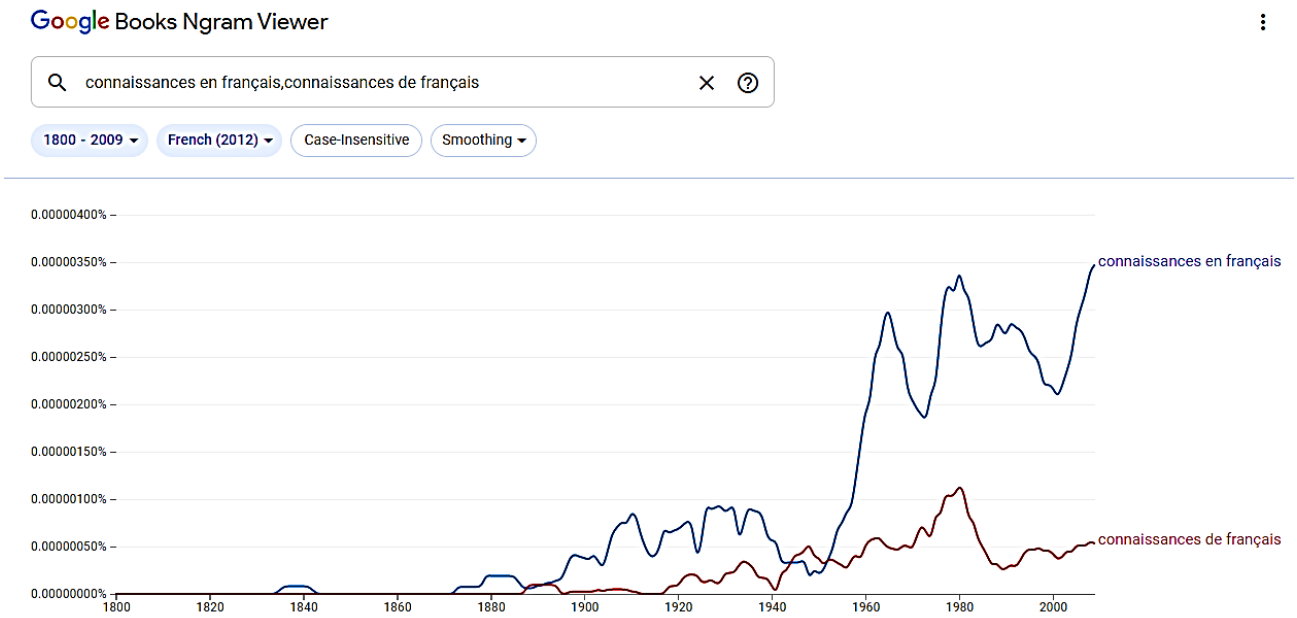
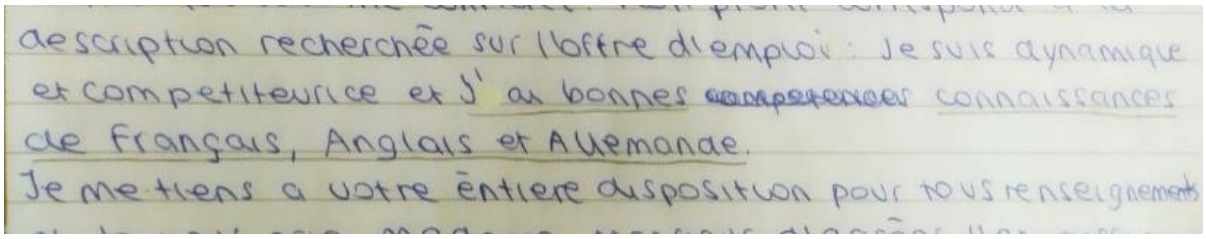


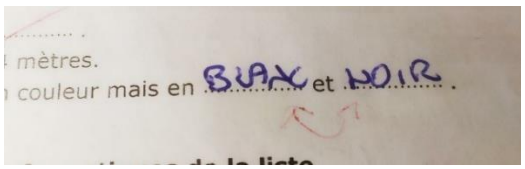
Figure n° 10 : j'ai de bonnes connaissances en français



« *En blanc et noir » au lieu de « en noir et blanc »

« *En blanc et noir » est un transfert négatif de la construction du syntagme prépositionnel dérivant de l'italien : on dit « in bianco e nero » pour nous référer à des vieux films qui ne sont pas en couleurs. On positionne la couleur « blanc » devant « noir ». Ici, l'apprenant a traduit mot à mot l'expression italienne.

Figure n° 12 : en noir et blanc



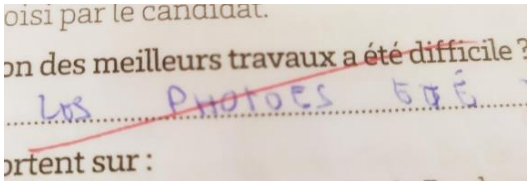
1.2 Transferts négatifs dus à l'anglais et à l'allemand

Ci-dessous, je fais suivre les erreurs interférentielles et les photos des transferts négatifs dus à d'autres langues que l'italien, plus précisément l'anglais et l'allemand.

« *Les photoes » au lieu de « les photos »

Cette fois, c'est une autre langue qui pose problème : il s'agit de l'anglais. Les apprenants savent qu'en règle générale, les mots terminant par « o » prennent un « s » au pluriel. Toutefois, certains sont irréguliers : « potato : potatoes », « tomato : tomatoes », « hero : heroes », « echo : echoes », etc. Cet apprenant a appliqué cette règle d'orthographe grammaticale au français « photo : *photoes » produisant un transfert lexical de l'anglais.

Figure n° 9 : les photos

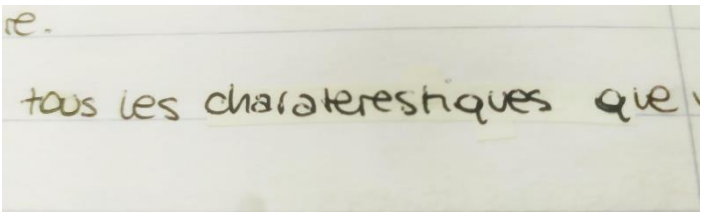


« *Charaterestiques » au lieu de « caractéristiques »

Cette fois, ce transfert d'orthographe lexicale dérive de la langue anglaise. « Characteristics » est le mot qui traduit « caractéristiques » : il présente un « h » entre le « c » et le « a ». Ce n'est pas

le seul mot qui prévoit un « h » : « character », « characteristically », « characterization », « characterize », etc.

Figure n° 13 : caractéristiques

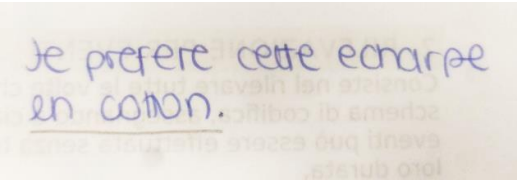


« *Echarpe en cotton » au lieu de « écharpe en coton »

« *Cotton » est un transfert négatif d'orthographe lexicale encore dû à l'anglais : le terme anglais est exactement « cotton » et c'est pourquoi j'ai classifié ce transfert linguistique de cette manière.

Ici, je fais l'hypothèse d'un autre transfert possible pour les italophone apprenant le FLE, cette fois de l'italien. Pour parler du tissu des vêtements, nous utilisons la préposition « di » entre les deux noms du syntagme nominal, c'est-à-dire « sciarpa di cotone » : à l'oral, j'ai entendu plusieurs fois ce transfert. C'est pour cette raison que, dans mes questionnaires, je ferai écrire toute l'expression « écharpe en coton » et non seulement « coton » même si je n'ai pas relevé ce transfert à l'écrit.

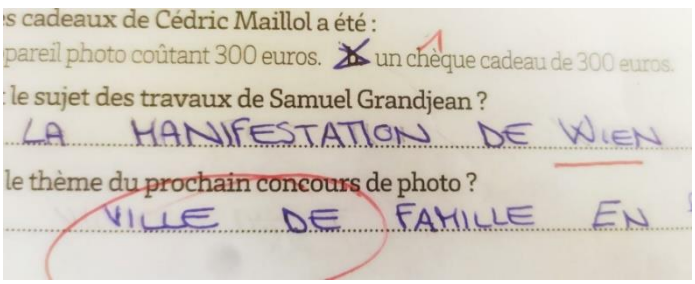
Figure n° 14 : écharpe en coton



« *La manifestation de Wien » au lieu de « la manifestation de Vienne »

Ce transfert d'orthographe lexicale est intéressant, car il dérive de l'allemand : « Vienne » en allemand s'écrit « Wien ». Même si les apprenants ont souvent plus de vocabulaire en français, comme elle est une langue plus proche de leur LM, et en anglais, parfois certains mots allemands sont davantage employés, par exemple « Wien », ville germanophone.

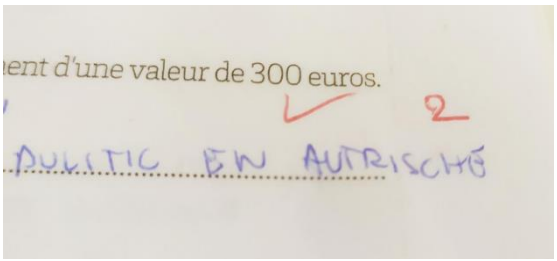
Figure n° 11 : la manifestation de Vienne



« *En Autrische » au lieu de « en Autriche »

En allemand le son, / ʃ / est donné par la graphie « sch » : c'est probablement pourquoi cet apprenant a été piégé pour l'orthographe lexicale du mot « Autriche ».

Figure n° 15 : en Autriche



Pour une vision d'ensemble, voici un tableau récapitulatif de tous les transferts négatifs pris en compte dans mon travail dérivés de l'italien, de l'anglais et de l'allemand.

Tableau c. Transferts dus à l'italien, à l'anglais et à l'allemand

Transferts dus à l'italien	Transferts dus à l'anglais	Transferts dus à l'allemand
1. « *l'été dérniere » 2. « *ce period de stage » 3. « *je pense d'être » 4. « *dans l'aziende » 5. « *le couleur » 6. « *j'ai bonnes connaissances de Français » 7. « *en blanc et noir » 8. « *il est necessaire faire » 9. « *j'apprende facilment » 10. « *racconter »	1. « *les photoes » 2. « *charaterestiques » 3. « *écharpe en cotton »	1. « *la manifestation de Wien » 2. « *en Autrische »

1.3 Autres transferts relevés dans les PE

Pendant la lecture des PE, j'ai retrouvé d'autres transferts négatifs (ANNEXE 1) que je liste ci-dessous, mais que je n'ai pas considéré dans ma recherche, car ils me semblaient moins intéressants sur la base de mon expérience en tant qu'apprenante de FLE du point de vue du transfert négatif.

Voici les transferts dus à l'anglais relevées et analysées :

- « ***Accaunt** d'Instagram » pour « compte Instagram » : en anglais, « Instagram **account** » ;

- « *C'est une **bage** » pour « c'est un sac » : en anglais, « this is a **bag** » ;

- « ***Subject** de leur choix » pour « sujet de leur choix » : en anglais, « chosen **subject** ».

Les transferts négatifs dus à l'italien suivent ici :

- « ***Est** un vase » pour « c'est un vase » : en italien, « **è** un vaso » ; mais aussi « ***sont** des vêtements » pour « ce sont des vêtements » : en italien, « **sono** dei vestiti » ;

- « *C'est une **gonne** » pour « c'est une jupe » : en italien, « è una **gonna** » ;

- « *Il faut **inserir** » pour « il faut insérer » : en italien, « bisogna **inserire** » ;

- « ***Naviger** sur internet » pour « surfer sur Internet » : en italien, « **navigare** su Internet » ;

- « *C'est **interdit télécharger** » pour « il est interdit de télécharger » : en italien, « è **vietato scaricare** ». Ce type de transfert a déjà été retenu grâce à l'item « *il est **nécessaire faire** » (figure n° 2) ;

- « *Lieu pu**bb**lic » pour « lieu public » : en italien, « luogo pu**bb**lico » ;

- « *Cour**antement** » pour « couramment » : en italien, « corr**entement**e », mais aussi « ***infinitament** » pour « infiniment » : en italien, « **infinitament**e ». Ce type de transfert a déjà été retenu avec l'item « *j'apprende **facilment** » (figure n° 3), toujours pour la formation de l'adverbe avec la désinence « -ment » ;

- « *Il-y-a **trop models** » pour « il y a trop de modèles » : en italien, « ci sono **troppi modelli** » ;

- « *Reçu une terrible **notice** » pour « reçu une terrible nouvelle » : en italien, « ricevuto una terribile **notizia** » ;

- « ***Monsier Director** » pour « monsieur le directeur » : en italien, « **signor direttore** », mais aussi « *porquoi **la dame** laval […] ? » pour « pourquoi madame Laval […] ? » : en italien, « perchè **la signora** Laval […] ?

- « *Rencontre d'**orientament** » pour « rencontre d'orientation » : en italien, « incontro di **orientamento** » ;

- « *Le **teste** dit » pour « le texte dit » : en italien, « il **testo** dice ».

Ces erreurs ont été également relevées et photographiées afin de pouvoir les utiliser pour des recherches futures.

2. Résultats intermédiaires des questionnaires

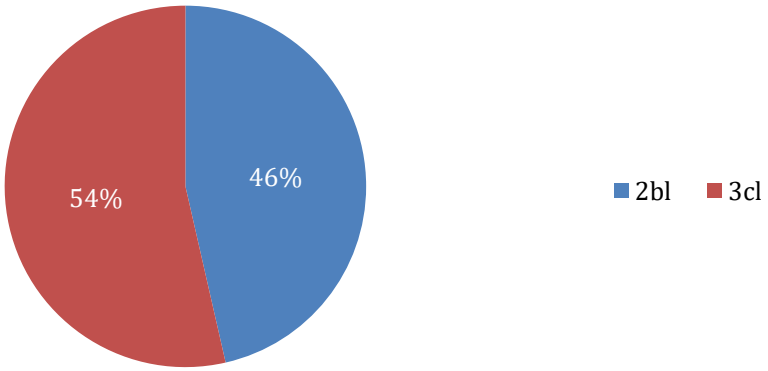
Ce chapitre va analyser les réponses aux cinq premiers questionnaires proposés : le questionnaire préalable et les quatre questionnaires de confirmation des transferts négatifs choisis pour mon projet de recherche pour comprendre s'ils sont répandus ou pas.

D'abord, je vais exposer les réponses au questionnaire préalable, ensuite celles aux autres questionnaires sous forme de tableaux.

2.1 Questionnaire préalable : l'italien, entre aide et piège

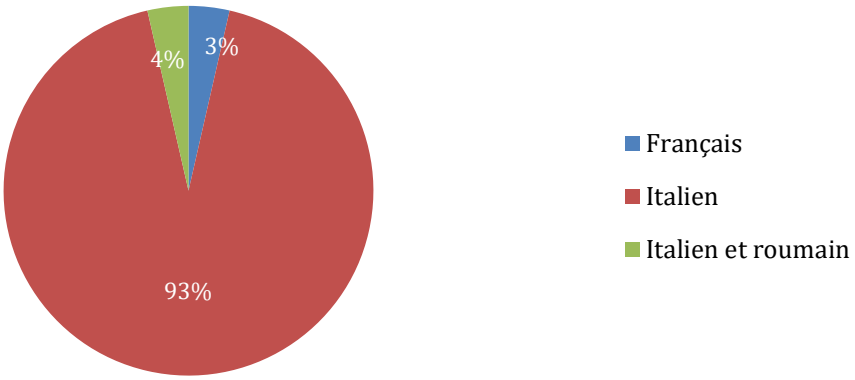
Les réponses à ce questionnaire ont été analysées à partir du 01.04.2022. Le questionnaire a été proposé aux deux classes choisies du *Liceo Porporato* qui comportent environ le même nombre d'apprenants. En effet, comme on le peut remarquer grâce au graphique 1 ci-dessous, j'ai reçu 13 réponses de la classe 2BL et 15 de la 3CL : il n'y avait aucun absent.

Gr1. De quelle classe es-tu ?



En ce qui concerne les LM des apprenants (graphique 2a), la plupart des participants parlent l'italien, une personne parle roumain et italien, une autre le français, ce qui confirme mon hypothèse initiale d'une langue première partagée par tous les élèves de la classe.

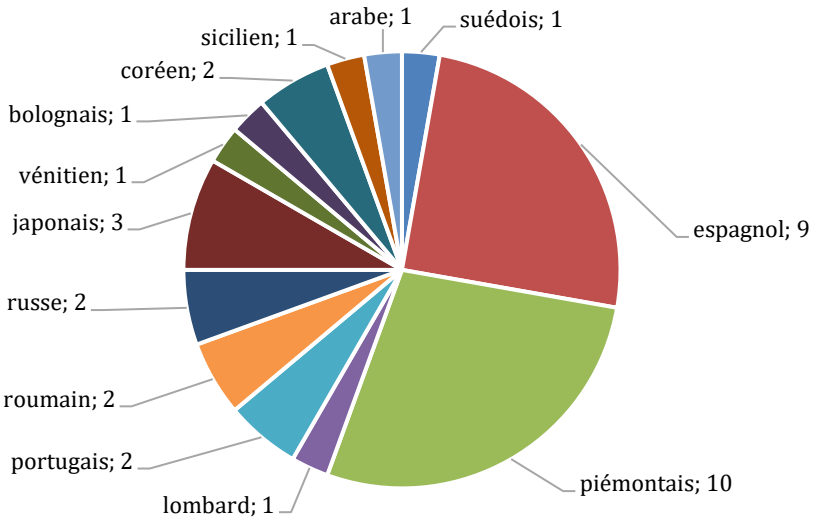
Gr2a. Quelle est ta/tes langue/-s maternelle/-s ?



J'ai ensuite demandé quelles langues ils connaissent, entendent, parlent, comprennent (graphique 2b) pour pouvoir répondre à l'une de mes hypothèses : j'avais prévu une faible « connaissance » des différentes langues romanes. J'ai proposé beaucoup de verbes pour qu'ils réfléchissent fidèlement à toutes les langues concernées dans leurs vies. « Français, anglais, italien et allemand » ont été les réponses de tous les apprenants. En outre, certains apprenants ont rajouté d'autres langues : 38% des apprenants sont au contact de la langue piémontaise, 35% de l'espagnol, 11% du japonais, 8% du coréen, du russe, du portugais et du roumain.

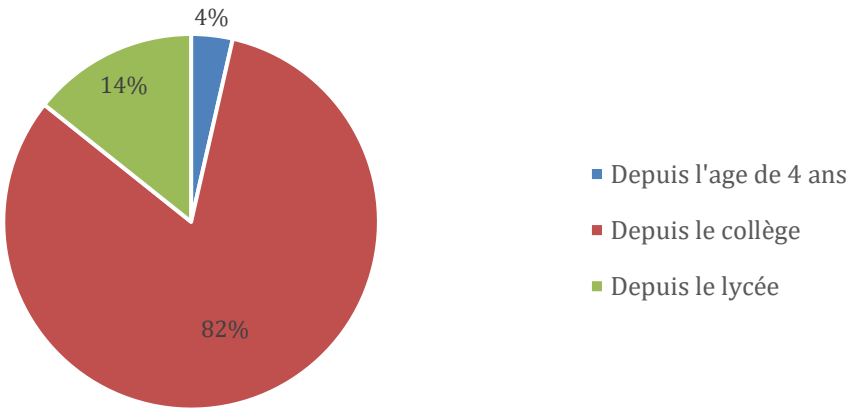
Ces données ont été surprenantes parce que je n'avais pas prévu un contact si répandu avec l'espagnol, comme les élèves ne l'apprennent pas à l'école, et de même pour le piémontais.

Gr2b. Quelles langues tu parles/comprends/connais/entends ?



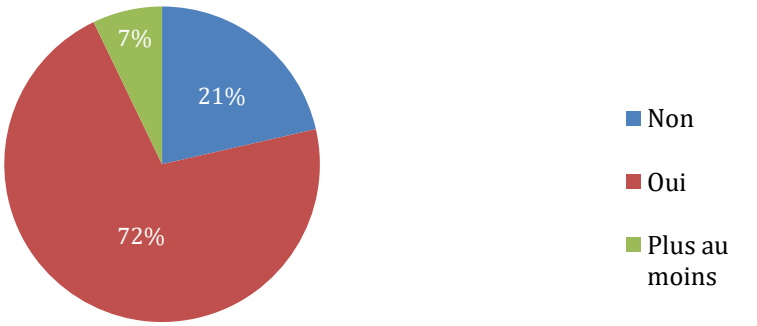
Si on analyse depuis combien de temps les participants apprennent le FLE (graphique 3), la plupart des apprenant ont répondu « depuis le collège ». Seulement quatre personnes ont commencé le FLE au lycée ; une personne parle français depuis l'âge de quatre ans.

Gr3. Depuis combien de temps apprends-tu le français ?



Moins de 21% des participants affirment ne pas s'aider de leur LM ou des langues qu'ils connaissent avant d'écrire lorsqu'ils rédigent un texte en français. 20 personnes s'aident de leur LM, deux personnes disent l'utiliser rarement (graphique 4). Ces données répondent affirmativement à mon hypothèse initiale : en effet, j'avais prévu une importante valorisation de la langue italienne comme aide pour l'apprentissage du FLE.

Gr4. Lorsque tu rédiges un texte en français, as-tu l'habitude de t'aider de ta langue maternelle/des langues que tu connais avant d'écrire en français ?

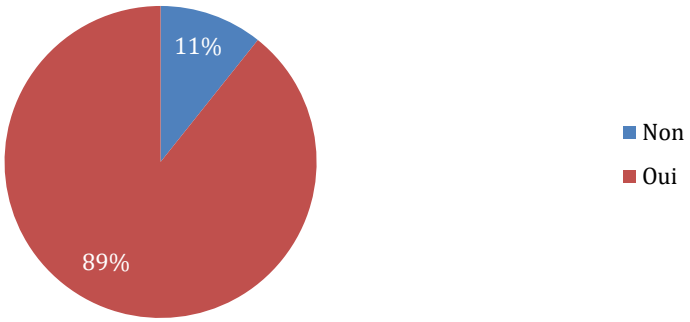


Une dizaine de participants s'aident de l'italien pour le vocabulaire et une autre dizaine pour la formulation des phrases et l'élaboration du fond du propos ; certains pour la grammaire, notamment pour les conjugaisons des temps verbaux, d'autres pour la traduction de textes historiques et d'autre encore pendant les contrôles en général.

Lorsqu'ils rédigent un texte en français et qu'ils ne connaissent pas un mot, 89% pense aux autres langues qu'ils apprennent/connaissent pour s'aider à le trouver (graphique 5). 23 apprenants s'aident de l'italien, 16 de l'anglais, 2 de l'allemand, 2 du roumain et 1 du latin.

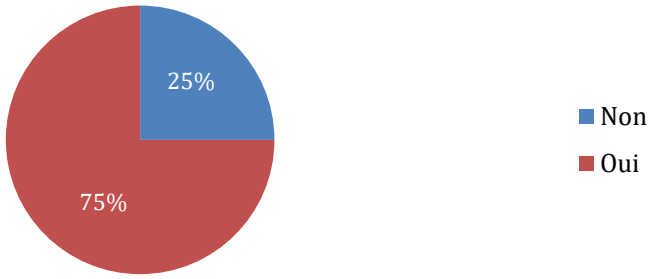
En ce qui concerne mes hypothèses sur ce sujet, il me semble que certaines réponses sont en opposition : j'avais imaginé une faible mise à profit des langues germaniques apprises. Cependant les résultats montrent clairement que l'anglais contribue à l'apprentissage du FLE.

Gr5. Lorsque tu rédiges un texte en français et que tu ne connais pas un mot, penses-tu aux autres langues que tu connais pour t'aider à le trouver ?



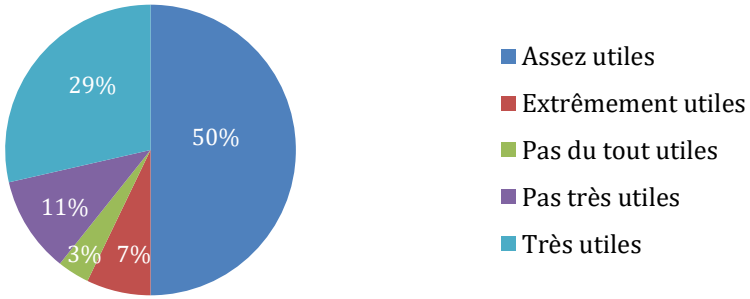
Ensuite, j'ai demandé si leurs enseignants de français les encouragent à faire des liens entre les langues qu'ils connaissent (graphique 6) pour comprendre les tendances générales des pratiques enseignantes dans le développement d'une conscience plurilingue : 75% affirment que les enseignants font référence aux autres langues, contre 25% qui affirment le contraire.

Gr6. Tes enseignant(e)s de français t'encouragent à faire des liens entre les langues que tu apprends/connais ?



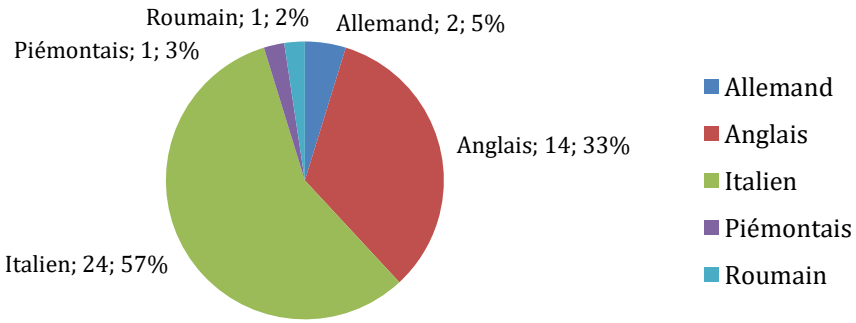
En outre, je demandais s'ils pensent que les langues qu'ils connaissent les aident dans l'apprentissage du FLE ; si elles sont utiles (graphique 7), si oui lesquelles et pourquoi.

Gr7. Est-ce que tu penses que les langues que tu connais t'aident dans l'apprentissage du français ? Elles sont...



50% pensent que les langues qu'ils connaissent sont assez utiles et 29% qu'elles sont très utiles. Les langues concernées (graphique 8) sont l'italien (57%), l'anglais (33%), l'allemand (5%), le roumain et le piémontais.

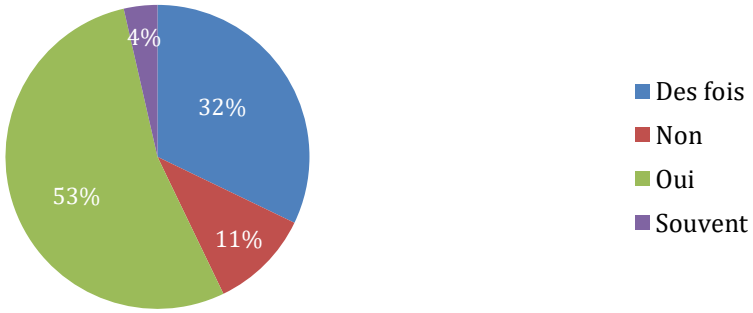
Gr8. Si oui, lesquelles ?



54% affirment que l'talien et le français sont très similaires (surtout pour la grammaire et le lexique), 5% disent mieux apprendre grâce à des parallélismes entre italien et français et 3% que les deux langues ont des racines latines communes.

Enfin, j'ai demandé s'ils pensent que l'italien représente un piège pour la traduction de certaines expressions ou mots en français ou s'il les aide (graphique 9).
La plupart des participants (53%) pensent que l'italien représente un piège, 4% pensent le contraire, et pour 32%, cela dépend des fois.

Gr9. Penses-tu que l'italien représente un piège pour la traduction de certain(e)s expressions/mots en français ?



En général, nous pouvons remarquer une bonne réaction concernant l'utilité des langues étrangères dans l'apprentissage du FLE et un riche environnement plurilingue développé chez les apprenants participant à mon expérimentation.

Concernant les langues connues et entendues, les apprenants semblent avoir une connaissance plurilingue assez hétérogène ce qui est favorable à la bonne réussite de ma séquence pédagogique : anglais, allemand, espagnol, piémontais, japonais, russe, coréen, roumain, portugais sont les langues les plus concernées. Les langues plus exploitées pour l'apprentissage du FLE sont l'anglais et l'allemand, c'est-à-dire les langues apprises, et les plus connues, par les participants au lycée.

A propos de la LM des apprenants, l'italien semble faire émerger deux faces de la même médaille : d'un côté il est très exploité pour la production en français, notamment pour la traduction du lexique, pour la grammaire ou pendant les contrôles en langue française en général, de l'autre côté, la moitié des participants affirment que leur LM représente un piège.

Enfin, j'ai été positivement surprise du fait que 75% des apprenants affirment que leurs enseignants font des références aux autres langues quand ils enseignent le français : d'après Cummins (2008), lorsque les enseignants se préoccupent de créer explicitement des liens entre les apprentissages des apprenants, ceux-ci réagissent favorablement et s'engagent activement dans des processus cognitivement plus exigeants.

Ces considérations représentent une bonne base de départ pour le développement d'une conscience métalinguistique que je compte renforcer pendant mon expérimentation chez les élèves et on peut aussi remarquer un plurilinguisme important et diffusé chez ce public du secondaire, fondamental pour vivre dans notre société d'aujourd'hui.

2.2 Conclusions provisoires : confirmation de certains transferts négatifs

Ce sous-chapitre montre les réponses aux quatre questionnaires intermédiaires proposés : cette partie est fondamentale pour comprendre si les transferts sont répandus chez les apprenants ou pas. Premièrement, je vais partager les résultats de la première partie des questionnaires sous forme de tableau ; deuxièmement, j'expose les considérations des apprenants à propos de la deuxième partie des questionnaires intermédiaires.

2.2.1 Partie I : confirmation de certains transferts négatifs

Ci-dessous sous forme de tableau, je partage les résultats de la première partie des quatre questionnaires proposés aux deux classes prises en considération pour mon projet de recherche lors de la phase 4 de mon protocole d'expérimentation (ANNEXES de 4A à 7B).
Les cellules vertes représentent un plus grand pourcentage de réponses correctes par rapport à celles incorrectes ; celles oranges un plus grand pourcentage de réponses incorrectes par rapport à celles correctes et en bleu les pourcentages qui équivalent à 0, c'est-à-dire que personne n'a donné une réponse incorrecte.

Tableau d. Réponses aux questionnaires intermédiaires

Expression/mot à traduire	Traduction attendue	LS	R. correcte	R. incorrecte
L'estate scorsa	*L'été dernier*	IT	33%	67%
Penso di essere	*Je pense être*	IT	21%	62%
Questo periodo di stage	*Cette période de stage*	IT	46%	50%
L'azienda AKEV	*L'entreprise AKEV*	IT	37%	50%
Film in bianco e nero	*Film en noir et blanc*	IT	54%	46%
Ho delle buone conoscenze	*J'ai de bonnes connaissances*	IT	58%	42%
Conoscenze in francese	*Connaissances en français*	IT	61%	35%
Il colore	*La couleur*	IT	79%	29%
Raccontare una storia	*Raconter une histoire*	IT	62%	26%
Imparo facilmente	*J'apprends facilement*	IT	77%	18%
Sciarpa di cotone	*Echarpe en coton*	IT	77%	15%
E necessario fare	*Il est nécessaire de faire*	IT	37%	15%
Caratteristiche	*Caractéristiques*	EN	77%	12%
Cotone	*Coton*	EN	85%	4%
La manifestazione di Vienna	*La manifestation de Vienne*	DE	100%	0%
Le foto	*Les photos*	EN	81%	0%
In Austria	*En Autriche*	DE	73%	0%

Nous pouvons remarquer que certaines erreurs interférentielles du tableau d.[10] ne peuvent pas être considérées comme des transferts négatifs. C'est le cas pour « les photos », « la manifestation de Vienne » et « en Autriche » (cf. cellules en bleu). En effet, aucun apprenant n'a répondu de manière erronée, comme j'avais prévu lors de mon analyse des transferts négatifs relevés dans les PE du *Liceo Porporato*, et nous voyons une valeur de 0%. Ces transferts ne sont pas diffusés et nous pouvons remarquer qu'il s'agit d'erreurs que j'avais considérées comme dérivant de l'anglais et de l'allemand, non pas de l'italien**[11]**. Cet aspect confirme mon hypothèse initiale, c'est-à-dire une majeure diffusion des transferts négatifs dérivés de l'italien que des autres langues apprises et connues par les apprenants.

Les autres mots et expressions à traduire proposés, en effet, semblent être des transferts assez répandus, dérivant notamment de l'italien : « cette période de stage », « l'entreprise AKEV », « je pense être » et « l'été dernier » (cf. cellules en orange dans les quatre tableaux ci-dessus) restent des erreurs interférentielles très présentes parmi les jeunes de ce lycée, respectivement pour 50%, 62%, 50% et 67% des apprenants.

La plupart des mots et expressions proposés sont des transferts un peu moins partagés : « écharpe en coton », « il est nécessaire de faire », « caractéristiques » représentent des transferts négatifs diffusés seulement pour moins de 15% des apprenants ; entre 15% et 30%, on peut relever « la couleur », « raconter une histoire » et « j'apprends facilement » ; entre 30% et 50%, on peut voir « film en noir et blanc » et « j'ai de bonnes connaissances en français ».

En fonction de ces réponses, j'ai rédigé mon questionnaire final (ANNEXE 12) qui correspond à la sixième phase de mon protocole d'expérimentation et qui a été conçu pour comprendre si ma séquence pédagogique a eu des bénéfices chez mon public : dans ce questionnaire, je n'ai pas demandé la traduction de certains transferts linguistiques, notamment « la manifestation de Vienne », « en Autriche » et « les photos » car la totalité des apprenants a répondu correctement à la question de traduction déjà dans les questionnaires intermédiaires de confirmation des transferts : ces erreurs interférentielles d'orthographe dues à l'allemand et à l'anglais ne sont pas répandues chez mon public et je n'ai donc pas voulu les traiter dans mon dernier questionnaire de vérification. En général, le reste des transferts négatifs individués, proposés, et maintenant confirmés, sont plus au moins présents et corrigeables.

2.2.2 Partie II : raisonnement derrière les transferts négatifs proposés

La deuxième partie de mes questionnaires a été consacrée aux raisonnements derrière chaque

[10] Ce tableau (tableau d.) représente les réponses aux questionnaires intermédiaires en ordre décroissant selon les réponses incorrectes. Toutes les réponses obtenues sont classées dans un tableau en annexe (ANNEXE 14), en oranges les réponses incorrectes, en vert les réponses correctes et en bleu les réponses non analysables.

[11] LS = langues sources des transferts (DE = allemand ; IT = italien, ; EN = anglais)

transfert relevé dans les PE : les élèves répondaient aux traductions demandées (partie I) puis cherchaient à expliquer le raisonnement derrière le transfert négatif relevé dans les PE (partie II). La question était formulée toujours de la même manière : « Selon toi, "*j'apprende facilmente" est-elle correcte comme traduction de "imparo facilmente" ? Pourquoi est-elle correcte/incorrecte ? Quel est le raisonnement derrière ? », par exemple. Les structures entre guillemets (ici, « j'apprende facilmente ») étaient toujours inexactes, c'est-à-dire qu'elles étaient exactement les erreurs interférentielles que j'avais relevées dans les PE.

Je m'attendais à des réponses (ANNEXE 15) qui auraient explicité le fait que la structure était incorrecte à cause de la transposition ou traduction mot à mot d'une LS au français.

L'une de mes hypothèses initiales prévoyait une progressive prise de conscience du transfert négatif à l'aide de mes questions dans les questionnaires proposés et de la compréhension des objectifs de mon projet : il me semble que certains apprenants ont pris conscience de la notion de transfert et ils sont conscients de la source des transferts, c'est-à-dire une structure différente dans la LS, mais ils en restent beaucoup à ne pas avoir réfléchi consciemment aux transferts.

Voici citées les 16 considérations plurilingues pertinentes des apprenants des classes 3BL et 3CL[12] aux questionnaires intermédiaires.

Concernant les transferts négatifs d'<u>orthographe lexicale</u> :

- « <u>Raconter</u> » (dû à l'italien) : « […] nous faisons cet erreur parce que nous traduisons de l'italien. » ; « "racconter" n'est pas correcte parce que c'est un italienisme » ; « Oui, c'est juste. Il suit la forme en italien ».
- « <u>Vienne</u> » (dû à l'allemand) : « […] Wien devrait être le nom allemand. » ; « […] (Wien est en Allemande, je crois) » ; « Je pense que "Wien" est allemand […] » ; « Non è Wien ma Vienne, la prima è in tedesco mentre la seconda è in francese ».
- « <u>Autriche</u> » (dû à l'allemand) : « Je dirais en Autriche sans un s parce que en français on la prononcé de "sc" comme "ch" pas comme la version allemande "sch" ».
- « <u>Caractéristiques</u> » (dû à l'anglais) : « Je ne suis pas sûre parce que je pense à l'Italien […] et l'anglais […] mais ils ne m'aident pas a décider quoi est correct ».
- « <u>Echarpe en coton</u> » (dû à l'anglais) : « Écharpe en cotton rassemble l'anglais a cotton scarf mais en français le mot correct devrait être différent, qui ne rassemble ni l'anglais scarf ni l'Italien sciarpa ».

Concernant les transferts négatifs d'<u>orthographe grammaticale</u> :

- « <u>Photos</u> » (dû à l'anglais) : « […] la traduction est « les photos » parce que je me rappelle le mot anglais » ; « […] tandis que "photo" ajout "-es" en anglais ».

[12] Ces considérations, et celles qui suivent, ne sont pas reformulées : elles sont rapportées comme les apprenants les ont écrites. Les autres réponses sont disponibles dans l'annexe 15 : en bleu clair, les réponses pertinentes.

Concernant les transferts négatifs de la construction du syntagme prépositionnel :

- « Noir et blanc » (dû à l'italien) : « parce que en français est film en noir et blanc, on inverse les couleurs » ; « En français on dit "noir et blanc". C'est le contraire par rapport à l'italien » ; « Elle est pas correcte parce que en français c'est pas blanc et noir mais noir et blanc » ; « […] en italien on dit bianco e nero et en anglais black and white et je ne me rappelle plus si en français la règle rassemble à l'Italien ou à l'anglais ».

Nous pouvons donc remarquer que certains apprenants sont conscients des transferts négatifs et qu'ils sont capables d'une réflexion métalinguistique : une personne a même utilisé le mot « italianisme » pour se référer à un transfert négatif dû à l'italien. En outre, certains commentaires montrent que parfois les ressemblances entre les langues peuvent être source de confusion. Deux réponses ont une signification remarquable : les apprenants ne savant pas de quelle langue s'aider, l'anglais ou l'italien (pour « caractéristiques » et « noir et blanc »).

Cependant, la plupart des réponses données (en détail en annexe 15), n'explicitaient pas la source des transferts. Les élèves écrivaient seulement la bonne forme ou ils précisaient pourquoi ce n'était pas juste en rappelant la bonne traduction ou la règle française :

- En ce qui concerne la structure « l'été dernier » : « Perché non ci va l'accento nella parola "dernière" », « Je pense qu'elle n'est pas correcte, parce que "été" est masculin », « Je pense que le nom est féminin », « dernière è senza la -e finale e senza accento (dernier) ».
- Concernant le transfert de structure du syntagme verbal « il est nécessaire de faire » : « On devrait dire "il est nécessaire de faire" », « Je pense que manque « DE », « Il est nécessaire de faire (il faut ajouter "de") », « Il est + de + aggettivi = il est nécessaire DE faire ».

Nous pouvons donc remarquer que ces réponses, même si elles sont correctes dans la théorie, elles ne répondent pas vraiment à mes questions : toutefois, j'ai bien expliqué à l'oral qu'ils devaient bien réfléchir et qu'ils ne devaient pas écrire que c'était à cause d'une règle grammaticale ou d'orthographe incorrecte, par exemple.

A la lumière de ces résultats assez insatisfaisants (16 réponses pertinentes sur 390) en termes de conscience métalinguistique plurilingue, il me semble très utile de la part des enseignants de créer un parcours de mise en relief des transferts positifs et négatifs dérivés de langues connues avec les apprenants : souvent les élèves font des liens tout seuls, mais qui sont faibles. L'enseignant devrait alors renforcer ces raisonnements plurilingues.

3. Une séquence pédagogique efficace : résultats et réflexions finales

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats du questionnaire final et va nous permettre de vérifier nos hypothèses initiales.

Nous allons ainsi voir que les transferts négatifs ont été partiellement corrigés grâce aux

traductions demandées dans le dernier questionnaire (ANNEXE 12) et que la remédiation plurilingue a représenté une aide considérable pour la mémorisation de la bonne forme française de certaines erreurs interférentielles.

Après avoir analysée les données du dernier questionnaire suivant les critères de validité déjà exploités pour les questionnaires intermédiaires (cf. chapitre 6. Critères de validité pour la confirmation des transferts négatifs), j'ai créé des tableaux et des graphiques explicatifs pour partager les résultats.

Tout d'abord, le tableau n° 1 ci-dessous présente l'interprétation des données recueillies grâce à la première partie du dernier questionnaire concernant les traductions de l'italien au français. L'analyse a été centrée sur le pourcentage des formes correctes et incorrectes avant et après la mise en place de ma démarche pédagogique pour la remédiation et mémorisation.

Tableau n° 1 : pourcentage d'amélioration

	R. correctes avant [13]	R. correctes après [14]	R. incorrectes avant	R. incorrectes après
2BL et 3CL	**61,8%**	**78,8%** (+ 17%)	**27,6%**	**16,9%** (- 10,7%)

Les données montrent que le pourcentage des traductions correctes a augmenté de 17% et que celui des réponses incorrectes a diminué de 10,7%.

Ces chiffres nous permettent d'affirmer que globalement il y a eu une nette amélioration de la correction de certains transferts négatifs.

En outre, dans mes hypothèses, j'avais prévu une hausse plus significative dans la remédiation de certains transferts des apprenants de la 2BL, vu le type de projet différent mis en place pour la mémorisation des transferts positifs.

Toutefois, les résultats semblent affirmer l'inverse : comme le tableau n° 3 l'indique, la classe 2BL présente une amélioration des formes correctes de 13,3% tandis que la 3CL, cette amélioration s'élève à 20,7%. Quant aux formes incorrectes, elles ont diminué de 6% que pour la 2BL et de 15,4% pour la 3CL.

Tableau n° 2 : comparaison des réponses entre 2BL et 3CL

	R. correctes avant	R. correctes après	R. incorrectes avant	R. incorrectes après
Classe 2BL	**58,1%**	**71,4%** (+ 13,3%)	**28,5%**	**22,5%** (- 6%)
Classe 3CL	**65,5%**	**86,2%** (+ 20,7%)	**26,8%**	**11,4%** (- 15,4%)

[13] Avant = avant la mise en place de ma séquence pédagogique
[14] Après = après la mise en place de ma séquence pédagogique

Telle que menée jusqu'ici, l'analyse a mis en évidence que la tendance générale de correction des transferts négatifs est fructueuse et considérable.

Nous proposons dans le tableau suivant (tableau n° 2) une lecture d'ensemble des résultats obtenus, ce qui nous permettra de mener une analyse plus détaillée de chaque mot ou expression demandés au niveau de l'échantillon entier.

Tableau n° 3 : le tableau récapitulatif

QUESTIONNAIRE 1					
Expression/mot à traduire	**Traduction attendue**	**Correcte avant**	**Correcte après**	**Incorrecte avant**	**Incorrecte après**
1. L'estate scorsa	*L'été dernier*	33%	48% (>)	67%	39% (<)
2. E necessario fare	*Il est nécessaire de faire*	37%	64% (>)	15%	21% (>)
3. Imparo facilmente	*J'apprends facilement*	77%	93% (>)	18%	7% (<)
4. Raccontare una storia	*Raconter une histoire*	62%	89% (>)	26%	4% (<)

QUESTIONNAIRE 2					
Expression/mot à traduire	**Traduction attendue**	**Correcte avant**	**Correcte après**	**Incorrecte avant**	**Incorrecte après**
1. Questo periodo di stage	*Cette période de stage*	46%	89% (>)	50%	11% (<)
2. Penso di essere	*Je pense être*	21%	61% (>)	62%	36% (<)
3. L'azienda AKEV	*L'entreprise AKEV*	37%	82% (>)	50%	14% (<)
4. Il colore	*La couleur*	79%	71% (<)	29%	29% (=)

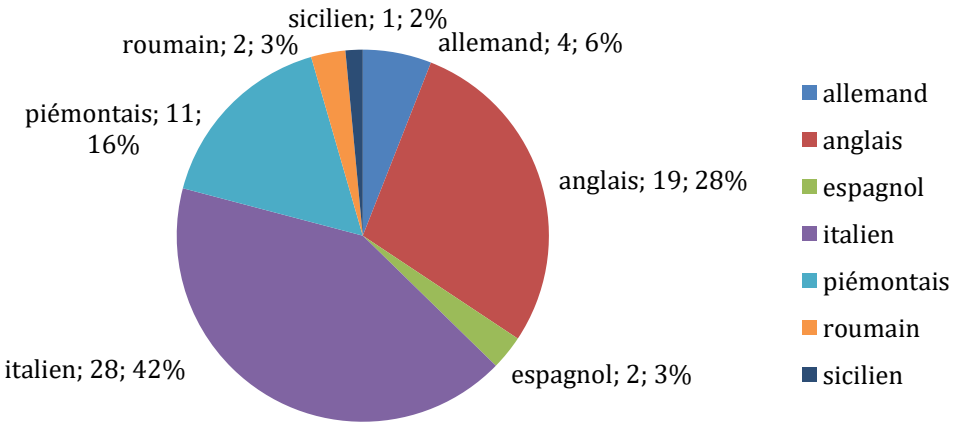
QUESTIONNAIRE 3					
Expression/mot à traduire	**Traduction attendue**	**Correcte avant**	**Correcte après**	**Incorrecte avant**	**Incorrecte après**
1. Le foto	*Les photos*	81%	-	0%	-
2a. Ho delle buone conoscenze	*J'ai de bonnes connaissances*	58%	82% (>)	42%	11% (<)
2b. Conoscenze in francese	*Connaissances en français*	61%	71% (>)	35%	21% (<)
3. La manifestazione di Vienna	*La manifestation de Vienne*	100%	-	0%	-

QUESTIONNAIRE 4					
Expression/mot à traduire	**Traduction attendue**	**Correcte avant**	**Correcte après**	**Incorrecte avant**	**Incorrecte après**
1. Film in bianco e nero	*Film en noir et blanc*	54%	93% (>)	46%	18% (<)
2. Caratteristiche	*Caractéristiques*	77%	86% (>)	12%	14% (>)
3a. Sciarpa di cotone	*Echarpe en coton*	77%	82% (>)	15%	11% (<)
3b. Sciarpa di cotone	*Echarpe en coton*	85%	89% (>)	4%	7% (>)
4. In Austria	*En Autriche*	73%	-	0%	-

Dans ce tableau (tableau n° 3), les cellules vertes (accompagnées d'un signe « > ») indiquent une amélioration des résultats par rapport aux questionnaires intermédiaires, les oranges (accompagnées d'un signe « < »), les données qui ont empiré et les grises, les résultats inchangés.
Nous pouvons remarquer une nette amélioration de réponses correctes de la part des apprenants à partir d'un pourcentage d'amélioration de 4% (« 3b. écharpe en coton ») jusqu'à 45% (« 1. L'entreprise AKEV »). La seule donnée stable est le pourcentage d'erreurs pour la traduction de « 4. La couleur » qui reste de 29%. En outre, le pourcentage de réponses correctes pour ce transfert a empiré en passant de 79% à 71%. On relève des résultats similaires pour trois autres transferts. En effet, les réponses incorrectes de ces transferts ont augmenté : c'est le cas de « 2. Il est nécessaire de faire » (de 15% à 21%), « 2. Caractéristiques » (de 12% à 14%) et pour « 3b. Echarpe en coton » (de 4% à 7%).
En général, cette baisse est faible : en moyenne, pour ces trois transferts, il y a eu une diminution de 4,75%. Malheureusement, je n'ai pas les moyens de comprendre pourquoi il y a eu cette tendance inverse par rapport aux autres transferts et connaitre les raisons et les raisonnements des apprenants.

Maintenant, nous allons analyser la partie suivante du dernier questionnaire (ANNEXE 12). Les questions posées dans la deuxième partie se sont révélées extrêmement utiles pour améliorer ma démarche de mémorisation dans mon futur d'enseignante de FLE.
De manière générale, les apprenants semblent avoir bien exploité les ressources mises à leur disposition pendant les moments dédiés à la remédiation en groupe classe.
En particulier, dans le graphique 10 ci-dessous, nous voyons que la totalité des apprenants affirme s'aider de l'italien, 19 apprenants, de l'anglais, 11, du piémontais et 4, de l'allemand. Par rapport au questionnaire préalable (ANNEXE 3), les réponses ont changé : les langues concernées comme aide à l'apprentissage du FLE dans le graphique 8 du premier questionnaire (p. 74) étaient l'italien (24 élèves), l'anglais (14), l'allemand (2), le roumain (1) et le piémontais (1).

Gr10. Quelles langues t'ont aidé pour les traductions ?



Nous pouvons donc remarquer qu'un processus de prise de conscience a été enclenché : les chiffres ont augmenté de manière nette par rapport au premier questionnaire soumis. Les apprenants se sont rendu compte, probablement grâce au parcours que nous avons effectué ensemble, que certaines langues pouvaient être extrêmement utiles. La donnée la plus parlante est celle du piémontais : seulement un apprenant avait affirmé s'aider de cette langue, et dans le questionnaire final,11 participants l'ont affirmé.

Continuons le dépouillement des données avec les réponses à la question 16 du dernier questionnaire. Je demandais d'écrire des exemples de langues sur lesquelles ils s'étaient appuyés pour traduire les expressions ou les mots demandés. A cette question, j'ai recueilli beaucoup de réponses intéressantes. Voici la liste des réflexions les plus significatives[15] et pertinentes pour ma recherche :

- « Pour "Raconter une histoire" m'a aidé le piémontais » ;
- « Je pense être (come in inglese senza preposizione), noir et blanc (opposto dell'italiano) » et « Je pense être (anglais) ; Film en noir et blanc (anglais) » ;
- « Italien pour le mot "caractéristiques" […] » ;
- « Entreprise – enterprise ; Été - der Sommer » ;
- « anglais pour entreprise », « l'enterprise (inglese) » et « pour "enterprise" l'anglais m'a aidé beaucoup » ;
- « Le film noir et blanc en italien est au contraire (film bianco e nero). Je fais des comparaison. » ;
- « […] il est nécessaire de faire (it is necessary to do) » ;
- « Caractéristiques Italien ».

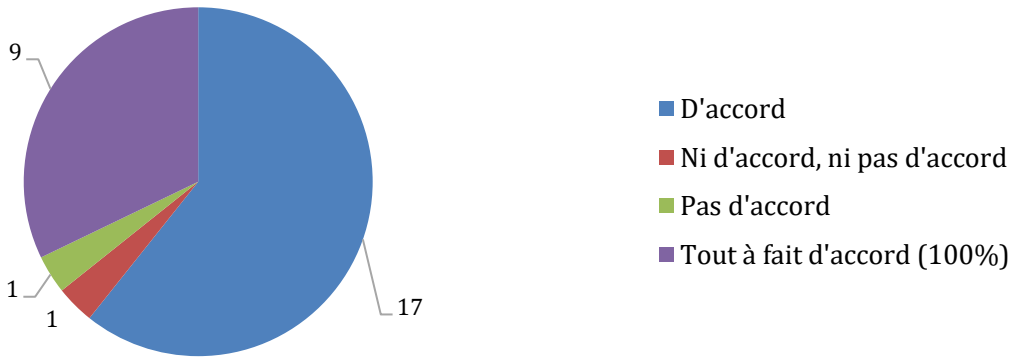
Ces affirmations nous donnent une image claire de la prise de conscience qui a émergée chez les élèves, une mise à profit de la remédiation et une mémorisation des bons transferts, comme déjà prévu dans mes hypothèses de travail. En effet, ces 14 participants ont exactement retenu les raisonnements expliqués en classe : je suis très heureuse de lire ces phrases et voir que le travail effectué ensemble n'a pas été vain.

Nous pouvons aussi remarquer qu'ils se sont aidés seulement de langues connues, c'est-à-dire de l'italien, de l'anglais, de l'allemand et du piémontais.

En outre, l'un des objectifs du dernier questionnaire était de comprendre si le travail fait en classe avait été utile ou pas pour eux (graphique 11) : la plupart des apprenants affirment avoir été aidé par mon expérimentation ce qui semble être vrai selon les bons résultats obtenus pour les traductions demandés dans le questionnaire final.

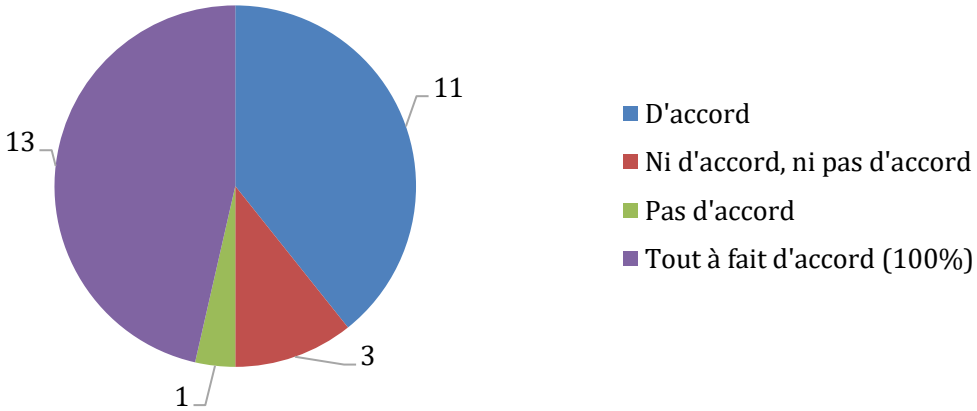
[15] Ces considérations ne sont pas reformulées : je les ai rapportées exactement comme les apprenants les ont écrites.

Gr11. L'explication faite en classe (similarités et différences entre les langues) t'a aidé.



Après avoir testé cette méthode, les apprenants constatent qu'ils ont bénéficié de la stratégie de comparaison proposée en termes de mémorisation (graphique 12) : seulement 3 personnes affirment avoir des doutes sur la bonne influence de cette méthode plurilingue et une personne est sûre de ne pas en avoir tiré de bénéfices.

Gr12. Penses-tu que cette méthode de comparaison entre langues peut t'aider à mieux retenir les mots ?



Comme je l'avais déjà investigué dans le questionnaire préalable, j'ai aussi demandé si d'après eux, l'italien représentait plutôt un piège ou un auxiliaire dans la traduction de certains mots ou expressions en français.

Dans le questionnaire préalable, la plupart des participants (53%) pensaient que l'italien représente un piège, 4% pensaient le contraire, et pour 32%, cela dépendait des fois ; suite à ma démarche de remédiation, tous les apprenants pensent que parfois l'talien représente un piège.

L'un des objectifs secondaires de mon expérimentation consistait à comprendre dans quelle mesure les élèves réfléchissent sur le potentiel des transferts positifs offert par les langues connues et notamment sur la richesse que l'italien représente pour nous, apprenants italophones :

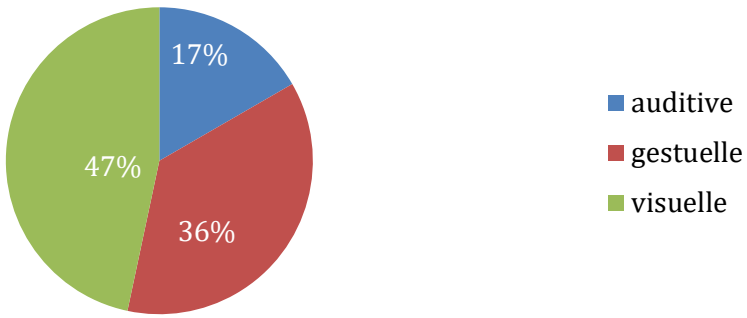
la réponse partagée à cette question nous montre que les élèves ont compris que le fait de parler une langue romane très proche du français, comme l'italien, représente une grande richesse pour l'apprentissage de cette langue. Toutefois, il reste indiscutable que les transferts négatifs et les néologismes dus à l'italien sont très probables et légitimes à cause de la proximité des deux langues.

En outre, j'avais aussi demandé quel type de mémoire était le plus développée chez eux, s'il mobilise davantage la mémoire visuelle, auditive, gestuelle ou autre. Je les ai aussi interrogés sur les aspects de ma démarche qui les ont le plus aidés pour retenir les bonnes formes : ces questions ont été posées en vue d'amender la recherche.

Concernant les différents types de mémoire, les apprenants semblent confirmer mon choix de la démarche pédagogique adoptée : la mémoire visuelle est la plus développée (47%) chez ce public du secondaire, en deuxième place, arrive la mémoire gestuelle (36%) puis la mémoire auditive (17%).

Probablement, si j'avais fait écrire les bonnes formes sur un cahier, en exploitant la mémoire gestuelle qui a été laissé de côté pendant cette expérimentation, j'aurais obtenu des meilleures résultats.

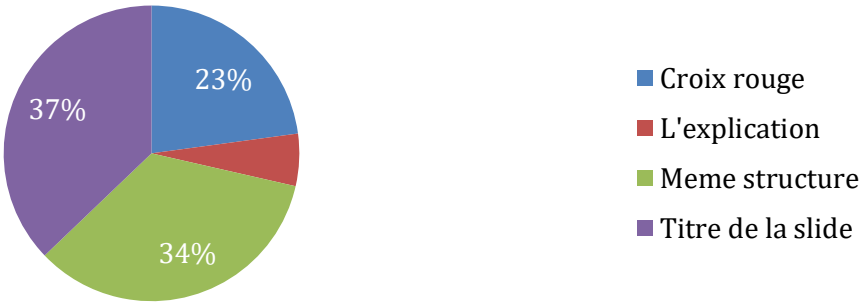
Gr13. Quel type de mémoire est développé le plus chez toi ?



Ces résultats sont confirmés par le graphique 14 où nous pouvons remarquer que les éléments visuels ont compté le plus pour les apprenants, notamment la récurrence d'éléments visuels tels que la structure du diaporama Canva (cf. slide n° 4 : la manifestation de Vienne), l'utilisation du rose et du bleu (34%), le titre de la diapositive qui présente la forme française correcte et la croix rouge (37%).

En outre, 23% des apprenants se sont servis de la croix rouge, avec laquelle j'ai barré les formes différentes par rapport à celles françaises, pour mieux retenir la bonne structure en français : 8 apprenants sur 15 de la classe 3CL ont affirmé qu'elle a été fondamentale pour remédier au transfert négatif.

Gr14. Qu'est-ce que t'as aidé(e) le plus pour retenir les expressions ?



Pour avoir une idée d'un retour général à propos de la démarche mise en place, j'ai voulu demander si les élèves pensaient que le travail fait en classe leur avait été utile : grâce au graphique 15, nous pouvons constater que 89% des participants ont trouvé cette expérimentation utile et seulement 11% ne savent pas s'exprimer sur ce sujet. Cela est en effet confirmé par les bons résultats obtenus en termes de correction des transferts dans la première partie de ce dernier questionnaire.

Gr15. Crois-tu que ce travail a été utile pour toi ?

Enfin, dans les commentaires et dans les améliorations éventuelles, j'ai lu beaucoup de remerciements de la part d'apprenants qui ont enfin compris certaines formes en français, mais j'ai aussi beaucoup lu de réflexions intéressantes ; une personne a suggéré : « j'aurai utilisé un groupe de langue plus limité mais c'était intéressant », une autre a écrit : « quelque fois je ne voyais pas trop bien la forme correcte, donc on pourrait la écrire plus grande ».
Grace à ces commentaires, je pourrai perfectionner mes diaporamas et mon expérimentation, pourquoi pas en personnalisant les corrections plurilingues et en les proposant à un petit groupe d'élèves à la fois, en tenant compte des erreurs transférentielles les plus diffusées chez eux.

L'une de mes hypothèses initiales était : « une situation de classe qui devient un cadre d'échanges qui diversifie les types d'interactions, non seulement enseignant-élèves, mais aussi élèves entre eux ». En effet, les moments dédiés à la correction et à la remédiation des transferts

de ma séquence pédagogique étaient suivis de questions et de réflexions pertinentes : les apprenants partageaient avec moi et avec leurs camarades leurs raisonnements, et parfois leur étonnement, par rapport à des corrections proposées dans mon diaporama.
J'ai relevé un environnement positif et enrichissant pour tous, et une implication active dans la participation de mon projet de recherche qui m'a motivée encore plus pour la suite.
Certaines remarques[16] des élèves parlent d'elles-mêmes : « la présentation m'a beaucoup aidé, comment elle était structurée et comment vous avez réussi à expliquer les erreurs ! » ; « J'ai beaucoup apprécié cette activité, parce que j'ai appris d'une manière différente et plus légère » ; « j'ai trouvé ces questionnaires très utiles parce que des erreurs que je faisais avant maintenant je ne les fais plus grâce à la révision de ceux-ci » ; « C'était un beau travail et j'ai corrigé beaucoup d'erreurs que je faisais. » ; « Il a été intéressant de découvrir des analogies entre langues différentes ».

De manière générale, cette étude menée à titre exploratoire montre les potentialités d'une démarche pédagogique fondée sur la comparaison des langues.
Il est évident qu'une telle recherche n'est pas facile et elle ne peut pas répondre à une correction exhaustive pour tous les publics : tout public n'ayant pas l'habitude d'une grammaire pédagogique, c'est-à-dire un ensemble d'éléments de description grammaticale proposés en classe de langue étrangère, ne pourrait pas compter sur une aide plurilingue qui implique une réflexion métalinguistique, par exemple (Besse & Porquier, 1984).
Cependant, cette expérimentation est importante pour aider enseignants et chercheurs à répondre à une question fondamentale de la didactique des langues-cultures, à savoir, dans quelle mesure un apprenant peut remédier aux transferts négatifs.

[16] Ces considérations, et celles qui suivent, ne sont pas reformulées : elles sont rapportées comme les apprenants les ont écrites.

CONCLUSIONS

C'est avec un peu de mélancolie que je termine mon stage de deuxième année en tant qu'observatrice, étudiante et enseignante de cours de FLE pour différents publics. Je suis très satisfaite parce que j'ai pu observer les dynamiques de classe dans différents contextes, notamment des différences dues à l'âge et aux systèmes d'éducation divers : c'est grâce au stage de M1 et à celui de M2 que j'ai une idée plus claire du public que je vise dans mon futur professionnel d'enseignante de FLE, à savoir le secondaire italien.

J'ai entrepris un parcours qui part de réalisations concrètes d'apprenants en situation d'examen, parce que c'est l'un des matériels qui pose le plus de questions aux didacticiens s'intéressant à l'apprentissage, à l'évaluation et à la correction des erreurs. Ce parcours m'a permis de m'interroger d'une façon plus large sur une remédiation efficace aux transferts négatifs les plus récurrents et fréquents chez les élèves italophones du secondaire apprenant aussi l'anglais et l'allemand.

La problématique de ce travail était de comprendre si les comparaisons entre langues et dialectes peuvent représenter une remédiation aux interférences linguistiques dans l'acquisition du FLE chez des apprenants italophones du secondaire. Je peux répondre de façon presque certaine après avoir mis en place ma démarche plurilingue qu'établir les bons liens entre langues permet de mieux retenir une structure correcte donnée en français. En effet, la mise en œuvre de cette démarche semble avoir eu un succès considérable, confirmé grâce aux résultats obtenus : nous avons pu remarquer une nette amélioration de réponses correctes de la part des apprenants par rapport au début de ce parcours fait avec les deux classes d'expérimentation, à partir d'un pourcentage d'amélioration de 4% jusqu'à 45%.

En outre, je peux aussi affirmer qu'une mise en avant de structures plurilingues similaires et différentes aux français (expérimentation dans la classe 3CL), plutôt qu'une observation des structures uniquement similaires (expérimentation dans la classe 2BL), peut avoir plus de bénéfices : en effet, la classe 3CL, auquel j'ai montré soit les formes similaires soit les formes différentes par rapport à celles françaises, a obtenu des meilleurs résultats.

Cette remédiation nette est donnée grâce à une démarche pédagogique *ad hoc* fondée sur la mémoire visuelle et auditive : en effet, les apprenants ont confirmé que la mémoire le plus développée chez eux est la visuelle, mais 34% affirme que la mémoire gestuelle est aussi très exploitée. L'idée pour une nouvelle expérimentation serait alors d'impliquer la mémoire gestuelle dans une démarche de remédiation et mémorisation.

L'intérêt que nous avons porté à l'étude des erreurs interférentielles chez les apprenants du FLE nous a aussi permis de comprendre que la plupart de ces transferts sont dus aux

interférences avec l'italien, LM des élèves, désignées dans le milieu de la recherche par « italianismes ».

Il est sûr qu'une recherche de ce type, même si efficace, ne peut pas s'adapter à tous les publics, mais elle est significative pour aider les formateurs de FLE à adopter une technique plurilingue (plus ou moins métalinguistique, selon le public) pour la correction d'erreurs interférentielles.
Certainement, il faudrait éviter dès le début que les transferts se diffusent (dans la mesure du possible) : les enseignants et formateurs devraient établir les bons liens dès les premiers cours et encourager les apprenants à les faire pour retenir sur le long terme les formes correctes.

Cependant, l'apprentissage d'une langue étrangère sous tous ses aspects ne peut évidemment se faire sans interférences. À ce sujet, je rejoins Debyser (1970) qui précise qu' « elle [l'interférence, n. d. R.] résiste à l'expérience, à l'enseignement, à la pratique, et se prolonge par-delà le perfectionnement de la compétence de l'élève. » Toutefois, à mon avis, il ne faut pas stigmatiser ces types d'erreurs, mais plutôt les accepter en les considérant comme éléments positifs qui aident les apprenants à apprendre une langue vivante étrangère. Je ne prétends pas ici apporter les solutions clés à ce sujet, mais il est important dans un premier temps de comprendre le comment et le pourquoi de ces interférences. C'est précisément ce que je me suis attachée de démontrer à travers cette étude en analysant les différents types d'erreurs interférentielles et leurs causes.
Toutefois, le formateur FLE ne doit pas s'arrêter à chaque erreur commise par l'apprenant, car cela peut freiner le processus d'apprentissage et décourager les apprenants. Il serait alors utile de cibler les erreurs référentielles les plus fréquentes qui entravent le message puis de procéder à une rétroaction globale. La prévention serait aussi un bon moyen pour diminuer ces transferts et elle pourrait se faire par une discussion préalable avec les élèves au début de chaque cours concernant les lieux potentiels d'erreurs. Puisque les interférences ne sont pas fortuites, elles peuvent être analysées, corrigées et même anticipées. C'est dans cette voie qu'il faut travailler pour donner à l'enseignement du FLE une plus grande efficacité.

Bien que cette recherche ait été satisfaisante pour répondre à la problématique initiale, des limites existent tout de même :

- Cette étude n'a pas pu être soumise à plus de classes par manque de temps ;

- Je n'ai pas pu vérifier après un certain temps si les apprenants ont réussi à corriger les transferts négatifs travaillés en classe avec moi. Cette phase de réemploi serait nécessaire pour comprendre si ce projet porte ses fruits sur le long terme ;

- Les participants habitent tous dans la banlieue de Turin donc c'est une étude limitée à cette zone, qui n'est pas élargie à toute la péninsule italienne. J'envisage d'autres types de transferts

dans d'autres régions d'Italie ;

- La PO n'a pas été prise en considération, mais il serait intéressant d'analyser certains transferts phonologiques entendus en classe de FLE au *Liceo Porporato* ;

- Je n'ai pas eu le temps de bien analyser les occurrences les plus fréquentes dans les PE : un travail sur le long terme serait plus fructueux et efficace ;

- J'ai proposé des traductions de mots et d'expressions et non de phrases ou discours entiers, donc les apprenants ont focalisé leur attention seulement sur une partie de la phrase.

Ce mémoire n'est que le début de mon étude sur le sujet. Il y a encore beaucoup de doutes et un besoin de recherches ultérieures, y compris le soutien d'experts sur le sujet.

Je pense déjà à mon futur professionnel parce que rien n'est plus gratifiant que de mener une activité à bien et de voir les apprenants arborer un sourire tous les matins, ou tous les soirs, en venant en cours de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (pp. 118-119), consulté le 20 mars 2022, à l'adresse https://rm.coe.int/16802fc3a8.

Corder, S. (1971), *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*, Bulletin CILA, 14 : 6-15. Consulté le 24 avril 2022, à l'adresse http://doc.rero.ch/record/28825.

Cummins, J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *California State Department of Education (dir.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. Consulté le 24 mai 2022, à l'adresse : https://archive.org/stream/ERIC_ED249773/ERIC_ED249773_djvu.txt.

Debyser, F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*. In: Langue française. N°8, (pp. 31-61), consulté le 23 avril 2022, à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527.

Abdallah-Pretceille, M. (1998), De la didactique des langues à l'éthique de la diversité, *Enseignement précoce des langues et enseignement bilingue*, Cahiers de l'ASDIFLE, actes des 21ème et 22ème rencontres.

Aden, J. (2006), Corps, geste et parole, chapitre 5. In Claire Tardieu (Ed.) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais* (pp. 103-129). Paris : Ellipses.

Auger, N. (2005), *Comparons nos langues*, DVD en collaboration avec le Casnav et le CDDP du Gard et le FASILD - Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations.

Beeman, K. & Urow, C. (2012), *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges Between Languages*. Philadelphia : Caslon.

Besse H. & Porquier R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Crédif, Haitier-Didier.

Candelier, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Supérieur (pp. 19-38).

Chomsky, N. (1975), *Réflexions sur le langage*, Paris, Champs Flammarion, trad. J. Milner, B. Vautherin & P. Fiala, 1981.

Connac, S. (2012), Autorise-t-on nos élèves à se tromper ? *Cahiers pédagogiques*, 494 (pp. 14-15).

Conseil de l'Europe (2000), *Chapitre 1.3 : Qu'entend-on par « plurilinguisme »,* Cadre Européen Commun de Référence des Langues (pp. 25-27).

Cook, V. (2016), *Transfer and the Relationships Between the Languages of Multi-Competence*. Dans R. Alonso Alonso (dir.), Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition (p. 24-37).

Bristol, UK : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008), *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. Dans N. H. Hornberger (dir.), Encyclopedia of Language and Education. Boston : Springer (Seconde édition, pp. 65-75).

Cuq, J.-P. (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris Asdifle : CLE International.

Dalgalian, G. (2000), *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan.

Danflous F. & Galey M. (2010), *Francese. Grammatica,* DeAgostini Scuola S.p.A. & Garzanti Linguistica : Novara.

Debyser F., Houis M. & Noyau-Rojas C. (1967), *Grille de classement typologique des fautes*, Paris : Belc.

Dubois & al. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, avec M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J.-B. Marcellesi, J.-P. Mevel, Paris : Larousse (pp. 516).

Ebbinghaus, H. (1885), *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig : Duncker & Humblot. (p. 169).

Fiard, J. & Récopé, M. (2012), Le parcours difficile de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, 494, (pp. 18-20).

Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Gaonac'h, D. (2022), *Les élèves et la mémoire*, Mythes Et Réalités. Clamecy : Editions Retz Eds.

Gass, S. & Selinker L. (1994), *Second language acquisition: an introductory course. (Topics in Applied Psycholinguistics.)*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2010), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York : Routledge Taylor & Francis.

Legendre, R. (2006), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3ème édition. Montréal : Guérin.

Marquilló Larruy, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.

Perrégaux, C. (2004), *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*. Pp. 147-165.

Porquier, R. & Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Reuter, Y. (2013), *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mazô-Darné N. (2006), Mémoriser grâce à nos sens. In : Cahiers de l'APLIUT [en ligne]. *Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues*, vol. 15, n°2, p. 28-38. Consulté le 24 avril 2022, à l'adresse : https://journals.openedition.org/apliut/2456.

Nemser, W. (1971), *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. IRAL, 9, 115-123. Consulté le 24 avril 2022, à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115.

Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Consulté le 22 avril 2022, à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524537.

Puren, C. (2006), *L'évaluation a-t-elle encore un sens ?*, consulté le 25 avril 2022, à l'adresse https://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=36.

Py, B. (1980), *Quelques réflexions sur la notion d'interlangue*. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1, 31-54. Consulté le 26 avril 2022, à l'adresse http://doc.rero.ch/record/20127.

Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. IRAL, 10:3, 209-231. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage.

SITOGRAPHIE

ASSiMiL, le blog ! (2016), *Quelques techniques de mémorisation pour apprendre et retenir du vocabulaire,* consulté le 5 mai 2022, à l'adresse https://blog.assimil.com/techniques-de-memorisation-pour-apprendre-du-vocabulaire/.

Feltrinelli Education (2021), *Quale tipo di memoria hai?*. Consulté le 20 mai 2022, à l'adresse : https://www.feltrinellieducation.it/magazine/quale-tipo-di-memoria-hai.

Français Lingolia (2022), *L'article (L'articolo).* Consulté le 10 mai 2022, à l'adresse : https://francais.lingolia.com/it/grammatica/nomi-e-articoli/articolo.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction de la formation générale des jeunes, Programmes de Français, langue seconde et programmes d'English Language Arts (2019), *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*, complément au programme de formation de l'école québécoise. Consulté le 24 mai 2022, à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site web/documents/education/jeunes/pfeq/dt-transfert-des-apprentissages 01.pdf.

Dictionnaires et ressources en ligne utilisées pour les traductions des formes données :

- http://dizionarilombard.eu5.net/ (dictionnaire)
- http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0059422 (dictionnaire)
- http://www.linguaveneta.net/strumenti/traduttore/ (traducteur)
- https://books.google.fr/books?id=3fyBCeDykm0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false (dictionnaire)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://context.reverso.net/traduzione/ (traducteur)
- https://dexonline.ro/ (dictionnaire)
- https://www.bayrisches-woerterbuch.de/bairisch-lernen/aussprache-bayrisch/
- https://www.freelang.com/enligne/neerlandais.php (dictionnaire)
- https://www.piemonteis.com/ (traducteur)
- https://www.piemunteis.it/dep/dizionario.dep/ (dictionnaire)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)
- https://www.wordreference.com/ (traducteur)

LISTE DES DIAGRAMMES, GRAPHIQUES, SLIDES, CAPTURES D'ECRAN, TABLEAUX ET FIGURES

Capture d'écran n° 1 : le tableau Excel plurilingue……p. 45
Capture d'écran n° 2 : le tableau Excel plurilingue……p. 45
Capture d'écran n° 3 : connaissances de français, connaissances en français……p. 66
Diagramme n° 1 : cycle d'enseignement favorisant le transfert des AL……p. 28
Figure a. Bénéfices du transfert des AL……p. 27
Figure b. L'iceberg à deux pointes de Cummins (1981)……p. 34
Figure n° 1 : l'été dernier……p. 63
Figure n° 2 : il est nécessaire de faire……p. 64
Figure n° 3 : j'apprends facilement……p. 64
Figure n° 4 : raconter……p. 64
Figure n° 5 : cette période de stage……p. 65
Figure n° 6 : je pense être……p. 65
Figure n° 7 : dans l'entreprise……p. 65
Figure n° 8 : la couleur……p. 66
Figure n° 9 : les photos……p. 67
Figure n° 10 : j'ai de bonnes connaissances en français……p. 67
Figure n° 11 : la manifestation de Vienne……p. 68
Figure n° 12 : en noir et blanc……p. 67
Figure n° 13 : caractéristiques……p. 68
Figure n° 14 écharpe en coton……p. 68
Figure n° 15 : en Autriche……p. 69
Gr1. De quelle classe es-tu ? ……p. 71
Gr2a. Quelle est ta/tes langue/-s maternelle/-s ? ……p. 71
Gr2b. Quelles langues tu parles/comprends/connais/entends ? ……p. 72
Gr3. Depuis combien de temps apprends-tu le français ? ……p. 72
Gr4. Lorsque tu rédiges un texte en français, as-tu l'habitude de t'aider de ta langue maternelle/des langues que tu connais avant d'écrire en français ? ……p. 73
Gr5. Lorsque tu rédiges un texte en français et que tu ne connais pas un mot, penses-tu aux autres langues que tu connais pour t'aider à le trouver ? ……p. 73
Gr6. Tes enseignant(e)s de français t'encouragent à faire des liens entre les langues que tu apprends/connais ? ……p. 74
Gr7. Est-ce que tu penses que les langues que tu connais t'aident dans l'apprentissage du français ? Elles sont... ……p. 74
Gr8. Si oui, lesquelles ? ……p. 74

Gr9. Penses-tu que l'italien représente un piège pour la traduction de certain(e)s expressions/mots en français ? ……p. 75
Gr10. Quelles langues t'ont aidé pour les traductions ?……p. 82
Gr11. L'explication faite en classe (similarités et différences entre les langues) t'a aidé……p. 84
Gr12. Penses-tu que cette méthode de comparaison entre langues peut t'aider à mieux retenir les mots ?……p. 84
Gr13. Quel type de mémoire est développé le plus chez toi ?……p. 85
Gr14. Qu'est-ce que t'as aidé(e) le plus pour retenir les expressions ?……p. 86
Gr15. Crois-tu que ce travail a été utile pour toi ?……p. 86
Slide n° 1 : film en noir et blanc (2BL) ……p. 60
Slide n° 2 : film en noir et blanc (3CL) ……p. 61
Slide n° 3 : la manifestation de Vienne (2BL) ……p. 61
Slide n° 4 : la manifestation de Vienne (3CL) ……p. 62
Tableau a. Protocole d'expérimentation en six étapes……p. 41
Tableau b. Equivalents plurilingues……p. 58
Tableau c. Transferts dus à l'italien, à l'anglais et à l'allemand……p. 69
Tableau d. Réponses aux questionnaires intermédiaires……p. 76
Tableau n° 1 : pourcentage d'amélioration……p. 80
Tableau n° 2 : comparaison des réponses entre 2BL et 3CL……p. 80
Tableau n° 3 : le tableau récapitulatif……p. 81

LISTE DES ABREVIATIONS

AC = analyse contrastive……p. 22
AE = analyse des erreurs……p. 22
AL = apprentissages langagiers……p. 26
FLE = français langue étrangère……p. 9
FLM = français langue maternelle……p. 13
FOS = français sur objectifs spécifiques……p. 13
LC = langue cible……p. 22
LEA = langues étrangères appliquées……p. 13
LM = langue maternelle ou langues maternelles……p. 13
L2 = langue seconde ou langues secondes……p. 20
LS = langue source……p. 11
PE = production écrite ou productions écrites……p. 11
PO = production orale ou productions orales……p. 15